

Instituto Politécnico de Setúbal
Escola Superior de Educação de Setúbal

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sofia Isabel Da Silva Leitão

Nº de aluna: 140139002

**A disciplina, a indisciplina e o afeto
na Creche e no Jardim-de-Infância**

Relatório do Projeto de Investigação

(Versão Final)

Dezembro de 2015

Júri composto por:

Presidente: Professor Doutor Albérico Afonso

Arguente: Professora Doutora Ana Luísa de Oliveira Pires

Orientador: Professor Doutor Augusto Pinheiro

Agradecimentos

Quase terminada uma das etapas mais importantes da minha vida é tempo de agradecer. Foram muitas as vezes em que pensei desistir, porque esta batalha foi dolorosa para mim por inúmeras razões, principalmente porque é difícil separar a vida pessoal da vida acadêmica e profissional e quando não nos sentimos estáveis emocionalmente dificilmente conseguimos conquistar alguma coisa, e ter força de vontade para correr atrás dos sonhos. No entanto, entre quedas e tropeços fui-me levantando e seguindo e isso só foi possível pelas pessoas que tenho ao meu lado e que nunca me deixaram desistir, dando-me a coragem e a força que me faltava para seguir, confiando e acreditando em mim mesmo quando eu não acreditava.

Assim sendo, em primeiro lugar agradeço à minha fonte de inspiração, à grande mulher que na sua humildade me educou, me transmitiu valores imprescindíveis para viver com dignidade, que me ensinou a respeitar e a ajudar o próximo, a viver de sentimentos e com o coração, ensinou-me a dar sempre o melhor de mim, infelizmente já não está entre nós fisicamente, no entanto, continua a ser a minha luz, foi por ela que continuei e sei que esteja onde estiver estará orgulhosa de mim. Obrigada AVÓ.

Agradeço à minha mãe, costumo dizer que, fui abençoada por ter nascido do ventre da minha melhor amiga, agradeço por ter sido e continuar a ser sempre o meu pilar ao longo de toda a minha vida, pela paciência, por sorrir comigo, por chorar comigo, por me apoiar incondicionalmente.

Agradeço à minha irmã de laços que ao longo de todo este percurso, teve sempre uma palavra amiga, carinhosa e de incentivo para me transmitir, dando-me força nos momentos mais delicados, valorizando-me quando por vezes eu me esquecia de quem era, depositando em mim uma confiança inigualável.

Agradeço às minhas companheiras e colegas de turma, pela partilha de experiências, pela união e ajuda nos períodos de maior fragilidade.

Agradeço ao professor e orientador Augusto Pinheiro por ter sido muito mais que um professor, por ter sido um amigo incansável, prestável e exigente, pois conseguiu retirar de mim competências que eu não sabia que tinha, agradeço pela sua dedicação ao longo destes anos de formação, por todos os ensinamentos e aprendizagens que hoje fazem com que me sinta uma

pessoa instruída, o professor Augusto teve um papel muito importante na construção da minha identidade pessoal e profissional.

Agradeço às educadoras cooperantes; à educadora de creche agradeço por me ter mostrado tudo aquilo que eu não quero ser futuramente enquanto profissional de educação; à educadora do jardim-de-infância agradeço o apoio incondicional, a total disponibilidade, o tempo e atenção dispensado, agradeço por existir enquanto pessoa e educadora de infância, agradeço tudo o que me ensinou, transmitiu e partilhou, agradeço por me ter ajudado a desmistificar a ideia errónea de que disciplina e afetos não podem andar lado a lado, agradeço a confiança que depositou em mim, a força, o incentivo. Sinto-me eternamente grata por ter tido esta grande senhora como educadora cooperante, por ter uma prática fantástica, por ser um modelo a seguir.

Agradeço à professora Ângela Lemos pela paciência e apoio ao longo deste Mestrado, pela sua total disponibilidade e empatia para comigo, por me incentivar a fazer mais e melhor.

Agradeço ao professor Luís Souta por ter sido o meu pilar de apoio numa fase complicada da minha licenciatura, agradeço de coração e não esquecerei nunca o que fez por mim. Obrigado.

Agradeço à professora Ana Luísa de Oliveira Pires por ter aceite fazer parte deste momento tão importante para mim e pelas aprendizagens que me permitiu realizar na unidade curricular Seminário de investigação e projeto.

Agradeço de igual forma ao professor Albérico Afonso por ter feito parte do meu percurso académico.

Por fim mas não menos importante, agradeço às crianças dos dois contextos, que me receberam de braços abertos no seu mundo, pelo amor puro que me transmitiram, por tudo o que me ensinaram, sem elas não seria possível chegar até aqui. Agradeço-lhes do fundo do coração o carinho, os mimos, os abraços as aprendizagens.

Resumo

O presente relatório baseia-se num Projeto de Investigação intitulado “A disciplina e a indisciplina em contexto de Creche e Jardim de Infância”, sendo a sua principal intencionalidade compreender como as educadoras cooperantes promovem a disciplina nas suas salas, qual o seu papel na construção de regras de disciplina e que estratégias utilizam para a aquisição da mesma por parte das crianças. Pretende-se compreender a importância da disciplina na construção de identidade das crianças, compreender e interpretar o modo de intervir das educadoras perante conflitos. Pretende-se ainda compreender a relação entre a disciplina e os afetos. Pretende-se por fim discernir modalidades de intervenção que permitam às crianças internalizarem a necessidade da disciplina e assim que consigam auto consenti-la.

Este relatório assenta numa investigação qualitativa e no paradigma interpretativo uma vez que visa analisar e interpretar as informações recolhidas a partir dos contextos onde decorreram os períodos de estágio em creche e jardim-de-infância integrados no Mestrado em Educação Pré-Escolar. Por outro lado, este relatório foi realizado no âmbito da investigação-ação.

Este trabalho teve por base vários instrumentos de recolha de dados: a observação direta e participante, as notas de campo, os registos fotográficos, os questionários feitos às educadoras cooperantes e a análise documental. Pretende-se a partir desta investigação conseguir responder a questões relacionadas com as práticas realizadas pelas educadoras sobre o tema da disciplina.

O trabalho tem uma orientação descritiva e de forma sucinta, serão apresentados os aspetos mais relevantes dos contextos onde foram realizados os estágios, dos grupos de crianças bem como será feita uma apresentação e interpretação da minha intervenção na prática.

Considera-se que os estágios realizados foram de uma enorme importância e irão assumir um papel importante para o futuro, enquanto educadora, pois permitiram adquirir conhecimentos, capacidades e desenvolver atitudes profissionais de enriquecimento profissional e pessoal.

Palavras-chave: Disciplina, indisciplina, regras, respeito, conflitos, afetos.

Abstract

The present report is based on a Project of Investigation Entitled'' The discipline in context to the Crèche and Children's Garden of Infants'' being your principal intentional understanding of how the educators cooperates promote the discipline in their classrooms of which purpose of rules of construction discipline and utilization of strategic acquisitions as the same from part of the children's. It's pretentious to understand the importance of the discipline in the construction of the identity of the children's, understanding and interpreting the manner in which the educators intervene towards conflicts. It's still pretentious to understand if there's any existence of a relation between discipline and actions.

This report based on an investigation qualitative and on paradigm interpretive ounce it views to analyse and interpret the information's collected from contexts during the traineeship at a crèche or a children's garden for infants integrated on a Master's for Pre- School Education.

This work had as a base various instruments collected from data. A direct observation and participants, the notes of the camp, the photographic registers, and the questionnaires done on the educators cooperates and analysed documentary. It's pretentious as part of this investigation that it will be able to respond to questions related with practices achieved by educators about the subject of discipline.

It's pretentious that a descriptive and succinct approach of the contexts where the traineeship was realised on the groups of children's as well as presentations and interpretation of my intervention in practice.

It's considered that the traineeships held was an enormous importance, it will be assuming an important role for the future, while an educator, it permitted acquiring knowledge capacities, professional attitudes enrichments, professional and personal.

KEYWORD'S: Discipline, rules, respect, conflicts, affection.

Índice

Agradecimentos	3
Resumo.....	5
Abstrat	6
Introdução.....	10

Capítulo I - Quadro Teórico de Referência

1. Disciplina e indisciplina - Perspetivas Teóricas.....	13
1.1 Disciplina.....	13
1.2 Indisciplina.....	15
2. Regras.....	15
2.1 Respeito.....	17
3. Conflitos.....	18
3.1 Papel do educador na resolução de conflitos.....	19
4. Conceções autonómicas e heteronómicas da disciplina.....	20
4.1 Disciplina imposta versus consentida.....	22
5. Afetividade e disciplina.....	25

Capítulo II- Metodologia do Estudo

1.1. Paradigma Interpretativo.....	31
1.2. Investigação qualitativa.....	32
1.3. Investigação- ação.....	34
2. Procedimentos e dispositivos de recolha de informação.....	36
2.1. Observação	37
2.2. Notas de campo.....	39
2.3. Registo fotográfico.....	40
2.4. Questionário.....	40
2.5. Pesquisa documental.....	41

3. Observação e registos nos dois contextos de estágio.....	42
3.1. Observação e registos no contexto de creche.....	42
3.2. Observação e registos no contexto de jardim-de- infância.....	43
4. Procedimentos e dispositivos de análise e interpretação das informações recolhidas.....	44
4.1. Questionário.....	44
4.2. Análise de conteúdo.....	44
5. Procedimentos e dispositivos de intervenção.....	45

Capítulo III- Caraterização dos contextos

1. Caracterização da Instituição do contexto de creche “R”.....	49
1.1. Caraterização da Instituição e meio envolvente.....	49
1.2. Caraterização e funcionamento da creche “R”.....	50
1.3. Descrição da sala verde- contexto creche.....	52
1.3.1. Áreas da sala verde.....	52
1.4. Descrição da rotina diária da sala verde.....	56
1.5. Caraterização do grupo da sala verde.....	60
1.6. O perfil profissional da educadora da creche “R”.....	61
2. Caracterização da Instituição do contexto jardim de infância “G”.....	62
2.1. Caracterização da instituição e meio envolvente.....	62
2.2. Caracterização e funcionamento do jardim de infância “G”.....	63
2.3. Descrição da sala verde- contexto jardim-de-infância	64
2.3.1. Áreas da sala verde.....	65
2.4. Descrição da rotina diária da sala verde.....	69
2.5. Caraterização do grupo da sala verde.....	71
2.6. O perfil profissional da educadora do jardim-de-infância “G”.....	72

Capítulo IV- Apresentação e interpretação da intervenção

1. Apresentação e intervenção em contexto de creche.....	75
1.1. As dificuldades na escolha do tema e na posição a adotar.....	76

1.2. O estabelecimento de relações com as crianças, as regras, os conflitos e a intervenção da educadora.....	77
1.3. As dificuldades com que me deparei nos momentos de grande grupo.....	84
1.4. Uma experiência com êxito: uma atividade lançada por mim e a adesão das crianças.....	86
1.5. O meu receio de não conseguir apoiar e cuidar de todas as crianças e o modo como consegui estabelecer relações com duas crianças que me evitavam.....	88
1.6. Auto observação da experiência de estágio em creche.....	91
2. Apresentação e intervenção em contexto de jardim-de-infância.....	98
2.1. Procedimentos inclusivos da educadora para com a estagiária.....	98
2.2. A redescoberta da pertinência do tema.....	98
2.3. A construção das regras para uma disciplina democrática.....	99
2.4. As regras, os conflitos e a intervenção da educadora num clima de disciplina auto consentida.....	100
2.5.As dificuldades com que me deparei nos momentos de grande grupo.....	112
2.6. Estratégias novas lançadas por mim para promover a disciplina.....	117
2.7. Auto- observação da experiência de estágio em jardim-de-infância.....	120
3. Análise de conteúdo das respostas fornecidas pelas educadoras ao questionário.....	123
Capítulo V- Considerações Globais.....	129
Bibliografia.....	134
Índice dos Apêndices	137
Apêndices.....	138

Introdução

O plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar prevê o desenvolvimento de um projeto de investigação que tem por base o paradigma interpretativo e as perspectivas gerais da investigação-ação.

Pretende-se com este projeto articular os fundamentos teóricos da investigação em educação com as experiências vivenciadas durante os períodos de estágio em creche e em jardim-de-infância.

A prática investigativa é motivada pelos valores daquele que investiga, e nesse sentido, tendo em conta que me considero um ser humano sensível, frágil e emocional, pensei que estas características pudessem ser incompatíveis com a profissão de educar, e por essa razão tinha um certo receio de não conseguir fazer-me respeitar e fazer-me ouvir. Considerava também haver uma barreira entre os afetos e a disciplina. Ainda assim, mesmo com dúvidas, perseverei, sentindo necessidade de aprofundar o meu estudo e de investigar para esclarecer as minhas inquietações.

O meu interesse pelo tema foi surgindo de forma natural e espontânea em paralelo com a necessidade de conhecer, observar, experimentar estratégias que me permitam num futuro próximo e já como educadora, ser capaz de ser respeitada pelas crianças bem como ser capaz de instaurar a disciplina na sala, mas de forma consentida e não imposta.

A escolha do tema foi um pouco atribulada tendo em conta que a minha necessidade inicial passava por explorar e investigar a questão dos afetos relacionada com a conquista do respeito por parte das crianças. Só mais tarde consegui clarificar as ideias e acreditar que a temática da disciplina é suficientemente abrangente permitindo o enquadramento dos afetos.

Considero que a prática reflexiva tem uma importância decisiva para o desenvolvimento profissional contínuo, apoiando incondicionalmente a intervenção pedagógica do educador de modo a que este possa sempre refletir e melhorar a sua prática. Deste modo, tenciono ao longo do presente relatório refletir sobre a intervenção das educadoras cooperantes assim como sobre a minha própria intervenção.

Segundo o (M.E/D.E.B, 1997, p.93, *in* Cuambe, 2012, pág.20), a ação reflexiva permite que o educador “reflita sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças, e ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes (...) esta reflexão realiza-se depois da acção, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos”.

O presente relatório é composto por cinco capítulos. O primeiro é referente à fundamentação teórica. O segundo expõe a metodologia do estudo e a caracterização dos contextos de Creche e Jardim-de-Infância onde realizei os meus estágios. O terceiro capítulo refere-se à caracterização sucinta dos contextos onde foram realizados os estágios fazendo também uma referência aos perfis das educadoras cooperantes. O quarto capítulo do presente relatório faz uma interpretação profunda da minha intervenção nos contextos. Neste capítulo irei descrever alguns episódios ocorridos em ambos os locais e analisá-los-ei tendo em conta quer as referências teóricas, quer as concepções e práticas das educadoras que observei e registei ao longo dos meus estágios, quer as minhas considerações enquanto futura profissional.

Por último, no quinto capítulo apresentarei as considerações finais, nas quais farei um balanço geral do trabalho. Apresentarei ainda algumas dificuldades sentidas ao longo dos estágios, sentimentos e emoções.

É importante referir que todo este trabalho assenta numa questão de investigação, sendo a mesma : Que estratégias adotar para otimizar a aquisição da Disciplina? Esta questão está relacionada com outra questão que será analisada ao longo do relatório : Quais as estratégias adotadas pelas educadoras para promover a Disciplina?

Capítulo I

Quadro teórico de referência

Considero incontornável clarificar algumas perspetivas sobre a disciplina, assumidas por variados autores, de forma a enriquecer a minha reflexão sobre o tema. É importante referir que as perspetivas sobre as quais reflito e que apoiam o meu trabalho são simultaneamente posições nas quais me revejo e outras relativamente às quais me distanciarei.

1. Disciplina e Indisciplina – perspetivas teóricas

1.1. Disciplina

Montesori é da opinião que “a disciplina não é, pois, um fim mas um caminho” que permitirá à criança “saborear as alegrias da ordem interior, atingidas graças a conquistas sucessivas” (*in* Estrela, 2002:21).

Segundo Farias (1979) *in* Antonucci e Longo (2007),

“a disciplina vem do latim ‘disciplina’ que significava ‘ensino’ ou ‘matéria ensinada’ [...] O termo deriva do verbo ‘discere’ – aprender – que se opõe a ‘docere’ – fazer aprender, ensinar. Há, porém, um segundo significado [...] ‘Disciplina’ quer dizer um conjunto de regras de conduta impostas aos membros de uma coletividade, especialmente escolar ou militar, ou que alguém impõe a si próprio. [...] O termo significa a boa ordem na sala de aula, bem como seu treino promovido nas crianças através do preceito, exemplo, regras e sistemas de recompensa e punição [...]”.

Ainda segundo o mesmo autor “ [...] a disciplina não seria um conjunto de proibições, regras e regulamentos, “embora tornem-se necessárias algumas ‘regras de base’ funcionais que definam um campo para a liberdade [...]”. O indivíduo disciplinado seria aquele que se domina a si próprio e ao meio ambiente. Não é aquele submisso, psicologicamente subjugado ou coagido.

“ [...] O significado antigo da palavra – “ser ensinado” ou “submeter-se às exigências da aprendizagem” [...] o termo significava uma escolaridade formal, uma aprendizagem, uma atividade organizada”. (Farias, 1979: 27 – 29, *in* Antonucci e Longo 2007:4).

Após a leitura e análise destas perspectivas, reflito sobre o sentido atribuído ao conceito de disciplina ao longo do presente trabalho, uma vez que considero a liberdade e a autonomia valores provenientes da aquisição e da construção da disciplina. Diferencia-se também a disciplina imposta da disciplina consentida, uma vez que se considera que ser ensinado é diferente do que ser submetido a exigências, ponto que irei abordar de forma mais profunda a longo do meu estudo.

Farias não considera a disciplina como um conjunto de proibições e regras, no entanto, reconhece que algumas regras são necessárias para caminhar em direção à liberdade, à sua e à do outro. Neste sentido, o profissional de educação tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança, uma vez que tem o dever de transmitir valores, criar regras básicas que a longo prazo irão permitir que as crianças cresçam e vivam em harmonia em sociedade, sabendo respeitar as diferenças, os seus direitos, os seus sentimentos e os dos outros.

Considero oportuno referir que a disciplina não é uma “matéria” escolar que se ensina e se arruma na gaveta, a disciplina vai sendo construída desde tenra idade e acompanha a criança ao longo do seu crescimento; é um caminho a percorrer ao longo da vida, que vai ajudar a criança a perceber que o mundo em que vivemos necessita de regras e que essas regras ajudarão a discernir o adequado do inadequado, o justo do injusto e, deste modo, irá permitir viver em sociedade de forma democrática.

Ao referir o conceito de democracia, considero pertinente mencionar a perspectiva de Gomez e Serrats (1990:24) que definem a disciplina democrática, como o “[...] respeito pela dignidade do indivíduo, reprovando as formas de castigo duras e abusivas. A explicação dos limites não se faz de forma rotineira ou com o propósito de demonstrar quem ostenta o poder [...]”. Neste sentido, é necessário que a disciplina seja construída de forma democrática, o que vai permitir à criança adquirir autonomia, liberdade de escolha, de pensamento e segurança nas suas decisões.

1.2. Indisciplina

A indisciplina não constitui apenas um problema para as crianças, mas também para os profissionais de educação, é deles que surge a necessidade de minimizar e otimizar as situações de indisciplina quer para o bom funcionamento das salas como para o relacionamento e convívio entre crianças/ crianças e crianças/ adultos.

Segundo Estrela, “o conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas” (2002: 17). Também neste sentido, o educador de infância é peça fundamental no desenvolvimento pessoal e social da criança, e que, ao conseguir educá-la tendo por base uma disciplina consentida e a conquista do respeito, permitirá a sua compreensão e conhecimento dos valores e regras necessárias para viver em sociedade, respeitando-se a si e aos outros.

Refletindo e analisando as conceções acima referidas, constata-se que ambos os conceitos (disciplina/indisciplina) estão interligados, uma vez que a indisciplina passa pelo incumprimento da disciplina que se rege por um conjunto de regras base, criadas para promover a existência do bem-estar, equilíbrio, harmonia e respeito enquanto a indisciplina é a ausência do cumprimento dessas mesmas regras, o que origina conflitos entre crianças e entre as crianças e os adultos.

2. Regras

É perfeitamente natural e assim se deseja, que a criança inserida num contexto de aprendizagem sinta vontade de explorar tudo à sua volta, sendo neste sentido imprescindível o total apoio do adulto que tem a responsabilidade de criar um ambiente organizado de aprendizagem e exploração de acordo com os interesses das crianças. Deste modo, “esta é a primeira condição para um grupo desenvolver o seu potencial de humanidade: a humanidade de cada um como preocupação primeira. O cuidar que garante, a cada um, ser e estar” (Formosinho, 2011:24).

É certo que é necessária a criação de regras para que as crianças possam de forma gradual adquirir noções de disciplina e respeito que vão ajudar na sua construção pessoal e social como já referi anteriormente; no entanto, essas regras deverão ser construídas em conjunto com as crianças, para que percebam e sintam a sua necessidade, pois ao participarem na sua construção, conseguirão entender a importância de as cumprir, bem como a intenção de as criar. Desta forma, por certo que as regras farão mais sentido para as crianças se forem construídas por elas próprias.

Em todo o caso, em qualquer sala de atividades onde existam diversas crianças, todas elas diferentes, onde exista uma liberdade para a constante exploração, mesmo que as regras sejam compreendidas e respeitadas pelas crianças, é inevitável a ocorrência de conflitos e de problemas de relação entre as crianças, o que conduz por vezes ao incumprimento das regras criadas e acordadas entre elas.

Segundo Rheta DeVries & Betty Zan (1998: 137), o principal objetivo do envolvimento do grupo na tomada de decisões e da criação de regras para a sala contribui “[...] para uma atmosfera de respeito mútuo, na qual os professores e crianças praticam a auto-regulagem e cooperação”, sendo que sua ausência “[...] torna insuportável a vida dos grupos e, muito especialmente, impossibilita o trabalho da aula e afeta todos os alunos [...]” (Schmuck & Schmuck, 1992 *in* Amado, 2000: 11). As regras deverão ter como finalidade o bem-estar e a harmonia permitindo que a criança cresça de forma livre, autónoma e responsável no convívio com os outros.

As autoras referem ainda que, tendo em conta que as crianças passam maior parte do seu tempo numa sala, é preciso fazê-las sentir a necessidade da existência de regras nesse mesmo espaço para que se viva harmoniosamente, da mesma forma que as regras devem ser criadas em grupo depois de refletirem sobre situações ocorridas (cf. DeVries & Zan, 1998: 137).

Na verdade, muitas vezes, acontece que as regras estão/são afixadas num cartaz na sala sem a participação das crianças e embora possam ser regras adequadas e sensatas, que têm como objetivo ajudar as crianças a viver em harmonia dentro do seu espaço, estas têm mais dificuldade em cumpri-las por terem mais dificuldade em compreendê-las, uma vez que não participaram na sua criação. Isto acontece porque as educadoras parecem sentir um certo receio em deixar nas mãos das crianças esta responsabilidade, ou até por considerarem que as crianças não são capazes. No entanto, cabe à educadora ajudar as crianças a estruturar as suas

ideias, a perceber o certo e o errado e a formular as regras em conjunto com elas fazendo-as sentir a sua necessidade para que deste modo elas percebam a sua importância e o seu cumprimento. No fundo, este sentido de responsabilidade desenvolvido nas crianças, leva-as a “[...] desenvolverem um senso de responsabilidade compartilhada pelo que ocorre na classe, quer seja bom ou mau.” (cf. DeVries & Zan, 1998: 138). O que se pretende, é que as crianças respeitem as regras por terem consciência do que é certo e errado e não por imposição dos profissionais de educação pois “se um professor acredita que determinada regra é importante, ele deve descobrir como apresenta-la à classe de tal modo que as crianças também vejam a sua necessidade” (1998: 139).

2.1. Respeito

Relativamente a este conceito de respeito, deveremos ter em conta o modo como ele se constrói. Segundo Tierno (1989:136) “os educadores autoritários são portadores de uma máscara habitual que esconde um profissional de educação imaturo e intolerante quando grita, ameaça ou se deixa dominar por nervos e cólera para com as crianças. Tierno (idem) acrescenta que “só o professor educador que conseguiu um completo domínio de si próprio, que conhece as suas fraquezas e erros e é capaz de os admitir, que sabe ser firme e compreensivo, exigente e tolerante ao mesmo tempo, tem uma inconfundível aura de respeito, segurança e força interior [...]”. Neste sentido, cabe ao educador conseguir cativar a admiração das crianças uma vez que, “não se constrói respeito sem admiração, e disciplina sem respeito” (Marcelli Ferraz, 2011: 39).

É importante realçar o papel do educador enquanto agente participativo no desenvolvimento da criança, enquanto agente de cooperação uma vez que “[...] as capacidades de iniciativa e relações sociais, começa na tenra infância, com a formação de fortes vinculações emocionais com os pais e com aqueles que a cuidam” (Hohmann & Weikart, 2011:571) .

Ao longo do seu percurso profissional, o educador convive diariamente com crianças cujos atos por vezes são inadequados, dificultando por vezes a aprendizagem; esses atos podem ter origem em variados motivos, desde problemas familiares, carências de várias ordens, e sentimentos desfavoráveis das crianças que alteram os seus comportamentos; deste modo, muitas crianças são vistas de acordo com a realidade que os rodeia, é um facto que esta problemática dificulta o trabalho do profissional de educação no sentido da disciplina; no entanto, “só há desordem

quando há falha na organização do trabalho, quando a criança não está ocupada numa atividade que responde aos seus desejos e às suas possibilidades” (Freinet, 1970 in Estrela, 2002:23).

Nos adultos, as inquietações provocam reações, alterações de comportamento, e nas crianças em crescimento não é diferente, por vezes, os problemas de comportamento nem têm origem nos aspetos acima referidos. Independentemente das eventuais causas destes problemas, o que interessa salvaguardar são os objetivos enunciados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), ou seja “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania”.

De forma concomitante, uma das estratégias que poderá ser utilizada pelo educador a fim de promover a democracia e o bom funcionamento da sala, passa pela negociação constante com as crianças, no sentido de lhes dar oportunidade de refletirem sobre os seus atos, comportamentos e atitudes, dando-lhes liberdade e autonomia para que mais tarde e a longo prazo sejam capazes de ter controlo sobre si próprias, sobre as suas decisões, sobre os conflitos que tem consigo próprias e com os outros.

3. Conflitos

“As relações interpessoais são a mais importante fonte de gratificação, companheirismo e prazer para a maioria das pessoas de todas as idades, e a incapacidade para iniciar e manter relações é a causa de angústia e solidão mesmo na infância” (Ladd, 1990, in Katz & McClellan, 2003:12).

Os conflitos nesta idade tornam-se inevitáveis uma vez que as crianças se encontram numa fase de construção da sua identidade pessoal e na descoberta do relacionamento com o outro, é através desta descoberta que se deparam com ideias, interesses e preferências diferentes das suas o que origina muitas vezes os conflitos, geralmente, estes ocorrem por tudo e por nada, vão desde o mais simples ao mais complexo.

É através da convivência e das experiências que a criança vai adquirindo competências sociais, por meio da interação, da partilha e do próprio conflito vai aprendendo, para isso precisa de um ambiente adequado e desafiante bem como da responsabilidade do profissional de educação.

Segundo Carita (2005:41) “[...] o conflito é definido como um processo que se inicia quando uma parte reconhece que uma outra, através da sua atividade, interferiu ou está prestes a interferir, de um modo que lhe é desfavorável, em alguma coisa que de alguma maneira lhe interessa, com alguma coisa que a preocupa, o que quer que esta coisa seja”.

Os conflitos assumem um papel muito importante na construção da identidade das crianças, pois a sua resolução exige uma aquisição de conhecimentos, competências e valores que contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e social, por esta razão devem ser considerados como peça fundamental. Neste sentido, Katz e McClellan (2006:22) referem que “o conflito é inevitável entre os membros de qualquer grupo de crianças verdadeiramente participativo; não [devendo] ser, e provavelmente não [podendo] ser, completamente eliminado”.

Ao existirem relações sociais, existem conflitos, e estes fazem parte das relações humanas, e têm uma função desenvolvimentista, tal como sugerem Hohmann & Weikart (2011: 574): “as interações nas quais as crianças experimentam os alicerces das relações humanas (confiança, autonomia, iniciativa, empatia e autoestima) permitem-lhes formar imagens construtivas de si próprias e dos outros”.

3.1. Papel do educador na resolução de conflitos

Existe uma forte tendência que conduz as educadoras a pensar nos conflitos como um aspeto negativo, isto porque as crianças mais pequenas tendem em recorrer à agressão física (bater, morder, empurrar) para tentar resolver situações. Tudo leva a querer que isto aconteça, por ser a forma que as crianças encontram para fazer prevalecer a sua opinião. Segundo Nascimento, (2003: 198), as crianças utilizam estratégias que “[...] avaliam como eficazes mas que, sendo primitivas, produzem resultados que são, predominantemente, negativos [...]”.

De acordo com Galvão (2004:17 *in* Corsi, 2011:209), “o conflito e a violência, quer seja ela física ou verbal, `baseiam-se em lógicas contrárias`, enquanto nos conflitos `as pessoas ou grupos que se opõem buscam reforçar [as] suas posições relativas na relação`, a violência implica uma rutura da ligação, com o intuito da destruição do outro”.

Embora existam algumas estratégias que visam minimizar os conflitos, não é de todo possível abolir situações conflituosas em contextos de relação social, as crianças precisam conviver, partilhar sentimentos, opiniões e ouvir, aceitar e respeitar outras diferentes das suas, portanto, o papel do adulto não é o de tentar excluir o conflito mas sim fazer dele um modelo de aprendizagem constante.

Impõe-se uma reflexão sobre a importância do educador enquanto mediador destes conflitos: o que se pretende, não é que o adulto os resolva, até porque ao tentar resolvê-los, poderá ser injusto no sentido em que pode não ter assistido ao seu início e tomar partido sem ter conhecimento suficiente dos episódios. Roberts, (2004:147 *in* Batista, 2014:41), refere que “as crianças conseguem gerir a dor, a ansiedade e a cólera mais facilmente se souberem que os adultos aceitam aquilo que elas sentem”, acrescentando que “é possível, para os adultos, ouvir e simpatizar com os sentimentos das crianças, sem ficarem comprometidos com uma determinada linha de [ação]” (idem). Deste modo, o que se pretende é que o educador dê oportunidade às crianças para tentarem resolver os seus conflitos sozinhos; no entanto, deve mostrar-se sempre disponível para ouvir, auxiliar e mediar, caso as crianças sozinhas tenham dificuldades em fazê-lo.

O adulto deve incentivar a comunicação e a negociação entre as crianças como estratégia para a resolução dos seus conflitos, o que vai permitir que a criança aprenda a respeitar a sua opinião e a dos outros, os seus sentimentos e o dos outros, sobretudo vai aprender a ouvir o outro e a exprimir-se.

4. Conceções autonómicas e heteronómicas da disciplina: pedagogia democrática versus pedagogia autoritária.

“A escola é não só um espaço de preparação para a vida mas também constitui a própria vida, através da qual a criança experiencia situações de cidadania. Neste sentido, o educador deve ajudar a formar cidadãos livres, responsáveis, solidários e respeitadores” (Alarcão, 2001).

A existência de disciplina é incontornável, tendo em conta que os seres humanos não vivem isolados mas sim em sociedade, existindo no entanto uma condicionante que poderá mudar tudo o que se pretende alcançar com a disciplina, que reside na diferença entre a disciplina imposta e a consentida.

Muitas vezes, pais e educadores impõem a sua posição com autoritarismo, julgando ser a forma correta para que as crianças sejam disciplinadas; no entanto, e de acordo com o que se pode observar, isso na realidade não se reflete dessa forma, pois o que acontece é que, por momentos as crianças tendem em respeitar as regras impostas e ter um comportamento aparentemente desejável, mas assim que se vêm “livres do adulto controlador”, acabam por ter comportamentos desadequados. Ora isto acontece porque as crianças desconhecem os motivos, porque não lhes foi permitido que compreendessem o porquê da construção das regras e das proibições.

As crianças que são educadas com limites, que interiorizam e compreendem as regras e as rotinas, que expõem e controlam os seus sentimentos e impulsos, que sabem conversar e negociar, são crianças que demonstram uma grande afinidade e respeito pelos outros.

Cabe ao profissional de educação exercer também o papel de mediador do processo educativo da criança, devendo dar oportunidade para que esta construa o seu comportamento num ambiente equilibrado e regado, bem como promover a partilha de experiências, promovendo o diálogo constante e a capacidade de exprimir os seus sentimentos e emoções.

Deste modo, as crianças sentir-se-ão seguras, valorizadas e autónomas, fortalecendo a sua autoestima o que vai permitir estabelecer relações harmoniosas com os outros. O educador deve ser também um modelo de comportamento a seguir, utilizando uma postura positiva e reflexiva, aceitando os comportamentos das crianças sem julgamentos, mas explicando-lhes o que é certo ou errado, fazendo-as entender que certos comportamentos não são adequados nem para a criança individual nem para o grupo.

No fundo, o profissional de educação é a ponte de ligação ao mundo e tem como objetivo conduzir as “experiências de aprendizagem das crianças num ambiente estruturado (...) o respeito pela criança é muito importante para que a educadora «não seja vista como guarda de uma prisão»” (Donaldson, 1979: 126 in Vasconcelos, 1997:142).

4.1. Disciplina imposta versus consentida

“ (...) o professor pode e deve obter um bom ambiente de trabalho (ordem e disciplina) através do modo como o organiza e apresenta durante a aula, e não através da força e do poder «legítimo»” (Doyle ,1986 *in* Amado,2000: 27).

Pressupõe-se que um profissional de educação competente não deve utilizar jamais o poder que tem enquanto adulto de referência da sala para impor a ordem e o controlo. Na verdade, para que haja um bom ambiente é necessário que este seja conquistado por todo o grupo de forma gradual e respeitosa.

Para as crianças aprenderem é necessário que se sintam seguras, e essa segurança não advém da imposição e do braço de ferro que muitas vezes é feito mas sim da afetividade e do respeito que tem de ser conquistado juntamente com a admiração, a confiança e o carinho que a criança adquire pelo profissional. Neste caso, a criança passa a identificar o profissional como adulto de referência da sala mas também como uma pessoa amiga que os ajuda, respeita e valoriza.

Isto aplica-se também aos conflitos: é preciso que o educador saiba quando e como agir e muitas vezes, os adultos da sala tendem a intervir nos conflitos e na sua resolução esquecendo-se que o tempo dado às crianças para os resolver ou pelo menos tentar é demasiado importante pois vão ajudá-los a desenvolver a sua conduta humana. Ao dar-se liberdade para que as crianças consigam por si próprias encontrar estratégias, soluções para os seus atritos, criam-se condições para que desenvolvam as noções de disciplina e de respeito pelo outro.

Segundo Rheta DeVries & Betty Zan, (1998: 92-110),

“Os profissionais de educação devem refletir e controlar as suas reações, reconhecer que o conflito pertence às crianças e acreditar na capacidade das mesmas para o resolverem, no entanto, devem assumir a

responsabilidade pela segurança física das crianças; usar métodos não-verbais para acalmar as crianças como por exemplo reconhecer, aceitar e valorizar os sentimentos de todas; ajudar as crianças a verbalizarem sentimentos e desejos umas às outras e a escutarem o que outras têm a dizer; dar uma oportunidade para que as crianças sugiram as soluções; propor soluções quando não surgem ideias por parte das crianças; ensinar procedimentos imparciais pra resolver disputas em que a decisão é arbitrária; abandonar o conflito quando ambas as crianças perdem o interesse nele; ajudar as crianças a reconhecerem que têm responsabilidade na situação de conflito; dar oportunidade para a compensação, se apropriado; ajudar as crianças a restaurarem o relacionamento, não as forçando a serem insinceras e encoraja-las a resolverem os seus conflitos por si mesmas”.

De acordo com as perspetivas acima referidas, o profissional de educação, ao mesmo tempo que promove oportunidades de aprendizagem, assume também, o papel de mediador de conflitos: Por exemplo, segundo Hohmann e Weikart (2003: 615), “situações de conflitos interpessoais criam sentimentos de frustração, confusão e insucesso, tanto nas crianças, como nos adultos. Ainda assim, o educador deverá ser capaz de reconhecer que momentos destes são ocasiões importantes de aprendizagem ativa”. Neste sentido, o profissional não deverá ver o conflito como uma situação a evitar mas sim tirar partido do mesmo, uma vez que este ajuda no desenvolvimento da criança e as aprendizagens realizadas através da resolução dos conflitos irão acompanhar as crianças ao longo da vida.

A pertinência em se refletir sobre a negociação, decorre do facto de que esta assume um papel fundamental na resolução de conflitos quer entre pares, quer entre criança/adulto. Segundo Vasconcelos (1997:176-181), “a negociação faz parte da arte de viver, e aprender a negociar pode tornar-se numa importante experiência de aprendizagem para as crianças [...] uma vez que “as crianças têm desde muito cedo «um forte sentido de justiça» que precisa de ser respeitado” (idem).

Segundo estas razões, pode considerar-se que uma das estratégias que poderá ser utilizada pelo profissional de educação a fim de promover a democracia e o bom funcionamento da sala passa pela negociação constante com as crianças, negociação no sentido de lhes dar oportunidade de

refletir sobre os seus atos, comportamentos e atitudes, dando-lhes liberdade e autonomia. Porque a disciplina é um processo contínuo na educação, mais tarde e a longo prazo, as crianças serão capazes de ter controlo sobre si próprias, sobre as suas decisões, sobre os conflitos que tem consigo mesmas e com os outros. Outra estratégia possível de utilizar na resolução do conflito é o diálogo: cabe a profissional de educação encorajar as crianças a falar umas com as outras sobre os seus sentimentos; este procedimento poderá fazer com que as crianças sejam sinceras e diretas e saibam expressar os seus agrados ou descontentamentos.

Pretende-se que o profissional de educação se guie por uma pedagogia ativa, onde a criança tenha liberdade de participar na construção do seu próprio conhecimento, na resolução dos seus próprios conflitos, a aprendizagem em grupo é uma forma de alcançar a disciplina consentida e não imposta pelo adulto. Deste modo, a criança ao sentir-se respeitada e valorizada, promove a sua autoestima e confiança e aprende a autodisciplinar-se, a responsabilizar-se pelos seus atos e a respeitar os outros.

Eis algumas considerações de Célestin Freinet (*in* Costa, 2011:30), que resumem de forma clara as conceções sobre a disciplina de uma pedagogia democrática:

“ [n]a escola deve-se conservar ordem, disciplina, autoridade e dignidade, mas a ordem que resulta de uma melhor organização do trabalho, a disciplina que se torna solução natural da cooperação ativa no seio da nossa sociedade escolar, a autoridade moral primeiro, técnica e humana depois que não se consegue com ameaças ou castigos, mas por um domínio que leva ao respeito; a dignidade da nossa função comum de professores e de alunos, a dignidade do educador que não se pode conceber sem o respeito total pela dignidade das crianças que ele quer preparar para a função de homens”.

5. Afetividade e Disciplina

“Vocês dizem:
é cansativo estar com crianças.
E não há dúvidas que têm razão.
Depois acrescentam:
porque temos de nos pôr ao nível delas,
porque temos de nos baixar,
inclinar, curvar, tornar pequenos.
Mas aí vocês estão enganados.
O que mais cansa não é isso,
o que mais cansa é sermos obrigados a elevarmo-nos
até à altura dos seus sentimentos.
A esticarmo-nos, a alongarmo-nos,
a ficar nos bicos dos pés.
Para não as magoar.”
Janusz Korczak

No presente ponto serão evidenciadas algumas perspectivas de diversos autores relativamente aos afetos, ao seu significado e ao papel importante que tem no crescimento, na vida, na educação e formação das crianças, perspectivas estas essenciais para uma maior reflexão sobre o tema em estudo.

A presente investigação sobre este tema pretende compreender a sua ligação à educação, refletindo sobre a sua importância nas relações entre o profissional de educação e a criança no sentido de promover atitudes de socialização que por sua vez ajudam na construção da disciplina. Espinosa (2003 in Amado et al. 2009:77) interrogou do seguinte modo o conceito de afetividade: “o conceito de afetividade é polissémico. A consulta de dicionários aponta para sentimentos de apego e de ternura, relação de cuidado e de ajuda e, ainda, empatia, amizade, afecto, amor e carinho”.

Desde que vem ao mundo a criança sente necessidade de carinho, atenção e afeto, inicialmente por parte da mãe com quem ganha o primeiro vínculo, com a família e o meio que a rodeia e

pretende-se que no ambiente educativo também, pois estas condições vão permiti-lhe viver de forma harmoniosa e serão cruciais para o seu desenvolvimento social tendo em conta que é na infância que se começam a desenvolver os seus comportamentos e sentimentos.

Martin & Briggs, (1986, referido por Amado et al. 2009: 77) referem que alguns autores “analisam a afectividade em cinco componentes: motivação, confiança em si, atitudes, emoções e atribuição causal”. Para Espinosa (2003:37 in. Amado et al. 2009: 77), estas cinco componentes têm um papel muito importante na aprendizagem e no ensino. Cabe aos profissionais de educação em parceria com as famílias contribuírem para a evolução das crianças enquanto seres humanos, ensiná-las a respeitar-se si e ao outro, a tomar consciência do seu corpo e dos outros, a conhecer-se, a construir a sua autoestima. Para que tal seja possível, é necessário que o trabalho pedagógico educacional zele também pelo processo de socialização da criança, construindo regras em conjunto, impondo alguns limites necessários mas sem nunca esquecer os afetos, a atenção, o carinho para que cresça em harmonia com o seu mundo e com os outros.

Leite & Tagliaferro, (2005:50 in Amado et al, 2009:78) indicam que “A investigação vem mostrando que é pela afectividade que o individuo tem acesso aos sistemas simbólico-culturais “originando a atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço, pois são os desejos, intenções e motivos que vão mobilizar a criança na selecção de actividades e objectos. Seguindo a mesma linha de pensamento, António Damásio, (2000, in Amado et al, 2009:78) indica igualmente que “as recentes investigações no campo das neurociências vêm demonstrando que sentimentos e consciência não são estranhos e separados; sentimentos e emoções têm um forte impacto na mente, podendo dizer-se que constituem as raízes da consciência”.

Piaget (1945) in Sousa (2003:8) define “a afetividade como todos os movimentos mentais conscientes e inconscientes não racionais (razão), sendo o afeto um elemento indiferenciado do domínio da afetividade e uma energia importante para o desenvolvimento cognitivo. Os seus estudos e pesquisas especificam que a afetividade influi na construção do conhecimento desempenhando um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem afeto não haveria interesse, necessidade, nem motivação e, como consequência, haveria compromissos para a aquisição da inteligência”.

Por seu lado, Muijs & Reynolds, (2005: 25, in Amado et al., 2009:78) referem que “o cérebro humano precisa de um certo desafio para activar emoções e aprendizagens, um ambiente físico seguro é particularmente importante na redução de níveis exagerados de stress”. Deste modo, pretende-se que a criança cresça num clima cooperativo, recorrendo à liberdade e à autonomia para que participe, individualmente e em grupo na construção da sua disciplina, tendo controlo sobre si própria. É necessário um ambiente que respeite os seus direitos, os seus deveres, e as suas capacidades.

Segundo Amado et al (idem), “parece, pois, haver uma forte relação entre as aprendizagens dos alunos”. Prosseguindo, estes autores citam Pianta et al., (1995:296), que enfatizam “a qualidade das relações educador-criança, nomeadamente a segurança e o conforto emocional, em fases precoces da escolaridade”; por seu lado, Hughes et al., (1997) sublinham o papel do “apoio social que obtêm por parte dos educadores”; Amado et al referem ainda Freire (2001) que coloca o ênfase no “ethos de escola onde se cultive a proximidade nas relações humanas, em articulação com a autoridade dos adultos”.

Segundo Carita e Fernandes (1997: 21) a forma como nos relacionamos com os outros “ (...) é obviamente marcado pela pessoa que somos, pelos valores que perfilhamos, pelas finalidades que atribuímos à educação, ao ato educativo, à relação educativa “sendo que todos nós somos seres humanos, é inevitável a demonstração de sentimentos, emoções e afetos.

Segundo Sá, (2000); Pleux, (2002) *in* Sousa (2003:13):

“Os adultos autoritários, que abusam frequentemente de punições, ameaças e castigos físicos, ou adultos permissivos, incapazes de impor limites e regras, determinam crianças inseguras, com baixa autoestima, manifestando comportamentos agressivos na sua relação com os outros. Pelo contrário, adultos afetuosos e participativos nos interesses e necessidades das crianças, reflexivos e diferentes na forma de atuar desenvolvem nas crianças uma autoestima positiva, pautada pelo sentido de responsabilidade, presente nas atividades que dinamizam”.

Amado (2009:80) refere-se ao controlo disciplinar nos seguintes termos: “Outro aspecto relacionado com a gestão das interações respeita ao exercício de controlo disciplinar. O modo

como o professor exerce esse controlo é determinante para o (in) sucesso da relação pedagógica.”

Ainda segundo o mesmo autor (2009:80), “embora o professor nas situações de perturbação deva fazer prevalecer a sua autoridade, tem de o fazer dentro dos parâmetros do respeito pela pessoa do aluno”.

Segundo Almeida (2004, *in* Sousa (2013:8) “a afetividade constitui um domínio tão importante quanto a inteligência para o desenvolvimento humano incorporando as aquisições efetuadas pelo intelecto”. Neste sentido o afeto é um pilar essencial para a comunicação com as crianças e, segundo Hohmann e Weikart (2011:22), “o ser humano comunica com todo o corpo, sendo importante que se diga o mesmo com as palavras, com as expressões faciais e com o modo de intervenção, pois, deste modo o educador poderá transmitir mensagens positivas às crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento e para uma prática pedagógica com qualidade”.

Deste modo, cabe ao profissional de educação através do contato direto e indireto, da observação e interação com a criança, da comunicação verbal e não-verbal, recolher informações que o permitam conhecê-la, compreender as suas necessidades, os seus desejos, assim como os seus sentimentos e emoções.

Amado et al. (2009:79) referem ainda que “a dimensão afetiva na gestão do currículo está associada a categorias do comportamento verbal e não verbal do professor; falamos de posturas não-verbais, tais como a proximidade (deslocação do professor para junto dos alunos numa atitude de ajuda) e a receptividade (traduzida no esforço por olhar e ouvir o aluno ”.

Amado (idem) considera igualmente as categorias de comunicação verbal do professor positivas, salientando as verbalizações de incentivo, ajuda, feedback e elogio.

Amado, (2001:79) refere um conjunto de autores (Freire,1990,2001; Gonçalves& Alarcão, 2004; Leite & Tagliaferro,2005; Leite & Tassoni,2002) segundo os quais estes comportamentos

“encorajam os alunos no desempenho das tarefas, manifestando expectativas positivas acerca das suas possibilidades; ajudam e colaboram na compreensão de conteúdos, na resolução de problemas, no desempenho da tarefa; promovem uma avaliação humanizada, respeitando as capacidades e características do aluno, levando-o a participar ativamente no processo, a reflectir e a aprender a partir dos seus próprios erros; implicam os alunos nas decisões e escolhas

dentro da sala, quer no que respeita à estrutura das actividades curriculares (alguns conteúdos em opção, métodos de ensino e aprendizagens, processos e momentos de avaliação, etc.), quer no que respeita à estrutura das relações sociais (definição de regras, debate sobre o seu incumprimento, decisões quanto à penalização das infrações, etc.)”.

Consideram-se muito importantes os laços criados nos primeiros contactos entre as crianças e os profissionais de educação uma vez que as crianças estabelecem relações através da afetividade. Pretende-se que a criança encontre uma relação afetiva semelhante à que desenvolve com a família, no entanto, o profissional de educação tem de conseguir estabelecer um equilíbrio, ao mesmo tempo que ensina tem o dever de ajudar a criança na construção da sua socialização.

Amado (2009:80) considera que “É necessário considerar que o professor, enquanto ensina, tem de se empenhar de forma equilibrada em duas grandes categorias de atividades: as de instrução e as de animação da turma, como mediador e como líder. Se a primeira tem um sentido comum, a segunda define-se como um conjunto de processos que permitem organizar e coordenar os esforços voluntários e colectivos dos alunos, para que se atinjam objectivos, pessoais, de grupo e da escola, objectivos que não são apenas do domínio cognitivo, mas também de ordem afectiva e social”.

Prosseguindo, Amado (2009:83) indica ainda que [...] é pela sua competência profissional, tanto ao nível científico, como pedagógico e relacional, que o professor pode legitimar a sua influência perante o aluno, sublinhando-se a importância do respeito e da abertura ao outro”.

De forma sucinta Arantes (*in* Sousa 2003:16), indica uma orientação para uma pedagogia democrática nos seguintes termos: “um educador que respeita a dignidade da criança, a trata com compreensão e ajuda construtiva, desenvolve nela a capacidade de procurar dentro de si mesma as respostas para os seus problemas, tornando-a responsável e agente do seu próprio processo de aprendizagem.

Capítulo II

Metodologia de Estudo

1.1. O paradigma interpretativo

Um paradigma é aquilo que nos permite olhar o mundo e identificar o que nele é, para nós, importante (Bogdan e Biklen).

O paradigma interpretativo designado também por naturalista, qualitativo e construtivista, como refere Walsh, Tobin, & Graue (2002), é uma abordagem qualitativa utilizada na investigação em educação. Este paradigma consiste na compreensão, na procura de significado e na interpretação da ação, em oposição às noções científicas de explicação, previsão e controlo.

Esta abordagem interpretativa e qualitativa das questões sociais e educativas é uma forma de encararmos o mundo onde vivemos com o objetivo de o melhorar, interpretando e compreendendo os seus significados e é na investigação dos significados mais profundos dos comportamentos humanos que se constrói a interação humana (cf. Usher, 1998, in Coutinho, 2011:17).

Segundo Jacob (1988, in Walsh, Tobin, & Graue, 2002:1038) o paradigma interpretativo é detentor de três características: a investigação é orientada num cenário natural; é valorizada a compreensão das perspetivas dos participantes; e as questões e os métodos resultam do trabalho de campo desenvolvido.

Segundo Walsh, Tobin, & Graue (2002:1040), “[...] a investigação interpretativa tem o potencial de permitir o acesso às questões contextuais que dão sentido às conclusões retiradas dos trabalhos de investigação e que, ao fazê-lo, pode proporcionar interpretações que nos permitem compreender os trabalhos positivistas existentes”.

Referindo-se à sua acessibilidade e utilidade, Walsh, Tobin, & Graue (2002:1040), asseguram que “a investigação interpretativa é acessível não simplesmente porque está escrito numa linguagem dirigida não apenas a especialistas, mas também porque, em vez de encarar os

educadores de infância como sujeitos da investigação, privilegia as interpretações desses mesmos educadores”.

A investigação interpretativa engloba tanto o investigador como o sujeito, no sentido em que a presença do investigador poderá ter influência no comportamento e reações do “objeto de estudo”; nesse sentido, o investigador tem de encarar-se também como objeto de estudo, porque é participante ativo, colaborando, intervindo, o que exige que reflita, avaliando-se a si próprio ao longo da sua investigação, caso contrário estaríamos numa situação semelhante à que foi caracterizada por Rich, (1989,in Walsh, Tobin, & Graue,2002:1039) do seguinte modo: “quando alguém com [...] autoridade [...] descreve o mundo e nós não nos encontramos nele, sobrevém um momento de desequilíbrio psíquico, como se olhássemos para um espelho e nada víssemos”.

1.2. Investigação qualitativa

A investigação qualitativa tem como objetivo compreender e encontrar significados através de um vasto conjunto de estratégias e características. É o investigador que vai aos locais para recolher informações de forma sucinta e pormenorizada durante o contacto direto com o contexto e com os participantes na investigação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994:47), “os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas”. Neste sentido, essa exigência de tempo decorre e parte do facto da estratégia mais utilizada nesta investigação ser a observação participante.

São utilizados vários métodos de recolha de dados, e alguns investigadores utilizam o registo fotográfico, vídeo, um caderno de apontamentos e uma caneta. “ [...] mesmo quando se utiliza os equipamentos, os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto direto” (Idem).

Esta é uma das razões que coloca o investigador no papel principal da investigação, é ele que observa, participa, toma notas, regista e avalia os seus registos, uma vez que “[...] as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência” (Bogdan e Biklen,1994:48).

Tendo em conta que a investigação qualitativa é humana e imprevisível, poderão haver mudanças e alterações ao longo do processo de investigação. Esta é uma investigação totalmente interpretativa e descritiva, em que o investigador recolhe informações sob a forma de palavras ou imagens e nunca de números.

Depois de concluída a recolha, as informações são organizadas e interpretadas, o investigador descreve os ambientes naturais onde ocorre o estudo bem como os participantes, analisa os dados e retira conclusões. É importante salientar que as informações “incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorando e outros documentos oficiais” (Idem).

Os investigadores analisam as informações de forma indutiva, “não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (Bogdan e Biklen,1994:50).

Está fora do âmbito da investigação arranjar informações para provar ou rejeitar hipóteses, neste tipo de investigação nada se prova, se possível modifica-se para melhor; neste sentido, os investigadores respeitam os registos e mantêm-se fiéis à sua transcrição, e tudo o que é escrito é de uma significativa relevância e importância para a abordagem qualitativa.

Outra característica da investigação qualitativa está relacionada com o interesse central dos investigadores mais pelo processo, do que pelos resultados em si. Um exemplo desta característica, está presente em “ [...] estudos relativos ao ensino integrado nas escolas, [em que] os investigadores estudaram primeiro as atitudes dos professores para com determinadas crianças, estudando posteriormente o modo como tais atitudes eram traduzidas nas interações diárias e como estas representavam as atitudes iniciais” (cf. Bruni, 1980 e Rist, 1978, *in* Bogdan e Biklen,1994:49).

Outra característica presente na investigação qualitativa está relacionada com o significado das interações que os investigadores presenciam, com a forma como as pessoas dão sentido às suas vidas. Segundo Bogdan e Biklen (1994:51), “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior”. Tendo em conta todas as características acima referidas esta metodologia é a mais indicada para utilizar no meu projeto de investigação.

1.3. Investigação Ação

“A Investigação Ação implica planejar, atuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia [com a finalidade de] trazer melhoramentos práticos, inovação, mudança ou desenvolvimento de práticas sociais e um melhor conhecimento dos *práticos* acerca das suas práticas”, (Idem)

Este tipo de metodologia é plenamente adequada à minha investigação, uma vez que a minha intenção é melhorar uma situação problema por mim identificada (aquisição de respeito por parte das crianças em conformidade com os afetos) através da minha participação e observação ao longo dos contextos de estágio que tive oportunidade de frequentar.

A questão de investigação ação que dá vida a este trabalho é : Que estratégias adotar para otimizar a aquisição de Disciplina? Que por sua vez está inteiramente ligada a outra questão : Quais as estratégias adotadas pelas educadas para promover a Disciplina?

É através da planificação, da ação, da observação e da reflexão que o investigador, neste caso educador, consegue construir conhecimentos, e adequar as suas práticas ao contexto em que está inserido.

Segundo Lúcia Máximo-Esteves (2008:21), outros profissionais na área da investigação, afirmam que “ [...] Só existe investigação-ação se esta for entendida como um processo contínuo e dinâmico, em permanente mudança, cujo objetivo fundamental é conseguir que as escolas e a sociedade funcionem segundo padrões de justiça social cada vez mais elevados”. Ainda na mesma linha de pensamento, Bogdan & Biklen (1994:292), referem que a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais.

Existem alguns princípios orientadores em que o investigador se baseia, que passo a enunciar.

Uma posição crítica reflexiva, que exige reflexão ao longo e sobre todo o processo investigativo dando valor a todas as interpretações retiradas dessas mesmas reflexões, segundo Kemmis (1984) *in* (Coutinho et.al 2009:360) “a investigação ação não só se constitui como uma ciência prática e moral como também uma ciência crítica”.

Uma posição em que se coloca em causa, expor o seu estudo a críticas sem vergonhas, não tomar os processos como garantidos, dando oportunidade para que estes sejam criticados de forma construtiva. Segundo Zuber-Skerritt (1992 *in* Bessa et al. ,2008:13) “ [...] na medida em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições sociopolíticas dadas, mas também, atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições [...]”.

Uma posição de cooperação, no sentido em que todas as opiniões são fundamentais para a evolução e avanço da investigação, sendo os elementos participantes também investigadores, e os investigadores elementos participantes, segundo o mesmo autor “ [...] o investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co- investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade”.

Uma posição que vise agregar a teoria à prática, uma vez que ambas são imprescindíveis no processo de mudança, a teoria apoia a prática, e a prática é apoiada pela teoria num processo contínuo que vai originar transformações positivas; segundo Cortesão (1998, *in* Coutinho et.al., 2009:361) “ [...] a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciam geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte. Temos assim um permanente interlaçar entre teoria e prática”.

Para o professor/educador a investigação ação é sem dúvida uma mais-valia, podendo originar sentimentos de autoconfiança e autoestima, disposição para a reflexão e conjugação entre a prática e a teoria.

Segundo Monteiro, (1998:15, *in* Gonçalves 2012:29) esta metodologia é, caracterizada por alguns aspetos muito peculiares, de entre os quais destaco os que para mim se revelam mais importantes de acordo com a minha investigação:

-“ A definição da problemática específica e dos objetivos de pesquisa não se faz a partir de teorias e hipóteses prévias (...), mas em função de uma situação ou prática social concreta; tal como referido previamente, a escolha do meu

tema, surgiu a partir de uma situação concreta presenciada em contexto de estágio.”

- “Desenvolve-se em colaboração com grupos inseridos no seu contexto e não com indivíduos socialmente isolados; posto isto, a minha investigação será desenvolvida em conjunto com duas equipas pedagógicas, na valência de Creche e Jardim-de-Infância.”

- “O investigador abandona (...) o papel de observador, em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com outros parceiros; estando inserida no contexto de estágio, é claro que a minha atitude será participativa, e não apenas observadora.”

O grande objetivo da investigação ação é alcançar respostas que possam servir para melhorar as práticas diárias exercidas pelos intervenientes da mesma investigação e se possível partilhá-las com outras pessoas que demonstrem interesse em aprofundar os seus conhecimentos, melhorar as suas práticas de trabalho em função do seu bem-estar e amadurecimento profissional em paralelo com o interesse e desenvolvimento das crianças.

2. Procedimentos e dispositivos de recolha de informação

Segundo Latorre (2003 *in* Sousa et al. 2008:26),

“No caso do professor/investigador, este tem que ir recolhendo informação sobre a sua própria ação ou intervenção, no sentido de ver com mais distanciamento os efeitos da sua prática letiva, tendo, para isso, que refinar de um modo sistemático e intencional o seu “olhar” sobre os aspetos acessórios ou redundantes da realidade que está a estudar, reduzindo o processo a um sistema de representação que se torne mais fácil de analisar, facilitando, assim, a fase da reflexão”.

Na realização deste projeto de investigação qualitativa, foram utilizados alguns métodos de recolha e análise da informação de acordo com as minhas necessidades tendo em conta a minha questão de investigação.

António Latorre divide o conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados em três categorias: técnicas baseadas na observação - estão centradas na perspetiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo; técnicas baseadas na conversação - estão centradas na perspetiva dos participantes e enquadram-se nos ambientes de diálogo e interação; análise de documentos- centra-se também na perspetiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação.

2.1. Observação

Observar faz parte da condição do ser humano, no entanto, para um educador de infância, a observação é muito mais que uma condição, é um método, uma ferramenta de trabalho, talvez a mais importante. Se não observarmos as nossas crianças, se não as conhecermos individualmente e em grupo, dificilmente conseguiremos responder às suas necessidades.

É extremamente importante para quem acompanha o desenvolvimento da criança ter capacidade de observar e valorizar todos os momentos, pois as suas manifestações espontâneas ou de certa forma induzidas (estimuladas) podem revelar desejos, vontades, medos, inseguranças entre outros aspetos. Máximo-Esteves (2008) refere que a observação [...] permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87).

Quando um educador se dispõe a ver, a observar, a ouvir a criança nos seus momentos de brincadeira livre, sozinha, em pares ou até com os adultos da sala, está a construir as suas ferramentas de trabalho, podendo planear deste modo e de acordo com o que as crianças gostam e preferem propostas pedagógicas, bem como criar oportunidades para as crianças desenvolverem as suas potencialidades. Observar pressupõe, então, “trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (Hohmann & Weikart, 2009: 9).

Cada criança é um ser único em “construção”, não se podendo, ou não se devendo fazer comparações entre as crianças nem esperar que se desenvolvam ao mesmo ritmo ou que aprendam ao mesmo tempo. Cabe ao pais, educadores de infância e aos adultos do mundo que

as rodeia, serem orientadores no processo do crescimento das crianças, ajudarem na construção de uma personalidade própria, apoiando e incentivando a criança a valorizar o que pensa e sente de forma a construir o seu próprio conhecimento e auto estima.

Nesse sentido, Vayer, (1990: 115) refere o seguinte: “Quando queremos apreender a realidade da criança, é preciso observá-la em situações com os objetos e com os outros, mas, sobretudo, não é preciso intervir [...] é então que o adulto vê desenharem-se as explorações e as experiências, elaborarem-se e desenvolverem-se estratégias, adquirirem-se e perderem-se as relações com os outros [...]”. Muitas das vezes é através da observação que fazemos às suas brincadeiras livres que surgem as ideias para as propostas de acordo com o que eles gostam ou da predisposição que apresentam; neste caso, se as crianças preferirem brincar sozinhas entre elas, é importante respeitar a sua vontade, os seus gostos, pois se nós adultos aprendemos com mais facilidade quanto maior for o interesse pela temática, as crianças não são diferentes.

Através da observação, é possível compreender os contextos e as pessoas neles inseridos, observar os acontecimentos exatamente como eles ocorrem. Observar é uma capacidade inata, no entanto a sua aprendizagem exige prática, ou seja, “aprende-se praticando” (Máximo-Esteves, 2008:87).

Sem margem para dúvidas, a observação foi a ferramenta crucial na minha passagem pelos locais de estágio, e as informações recolhidas através desta técnica foram objeto de uma constante reflexão diária.

Foi através das observações realizadas, das reflexões individuais e em conjunto com as educadoras, que o meu sentido crítico aumentou, fazendo-me refletir sobre a minha prática de hoje enquanto estudante, e na minha prática de amanhã enquanto educadora, crescendo assim a necessidade de investigar sobre o tema escolhido.

A observação participante consiste numa observação direta conjuntamente com uma participação do próprio observador na investigação. O investigador terá acesso a informações relativamente às ações das crianças e das educadoras se estiver diretamente incluído no contexto do estudo; no entanto, a observação deve ser feita respeitando sempre as crianças, devendo o investigador tentar ser o menos intrusivo possível, “de modo a que as atividades que ocorrem na sua presença não defiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência” (Bogdan & Biklen, 1994: 68).

2.2. Notas de Campo

Em paralelo com a técnica da observação, estão as notas de campo que permitem o registo das observações do investigador, sendo estas “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994:150).

Na minha opinião, estes dois instrumentos de registo são dos mais importantes, uma vez que dão origem à investigação; sem observação não é possível investigar, no entanto, não nos traz benefícios observar sem as notas de campo. Segundo Bogdan e Biklen (1994:152) “[...] as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações”.

É certo que no momento podemos apenas observar e mais tarde passar para o papel, porém, existem condicionantes, informações que se perdem, momentos que se esquecem, distorção de informações; nesse sentido, “as notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados” (Bogdan & Biklen, 1994:151).

Ainda segundo os mesmos autores (idem),

“embora os investigadores saibam que as notas de campo são fundamentais para a observação participante, alguns esquecem que podem ser um suplemento importante a outros métodos de recolha de dados. Na condução de entrevistas gravadas, por exemplo, o significado e contexto da entrevista podem ser capturados mais completamente se, como suplemento a cada entrevista, o investigador escrever notas de campo. O gravador não capta a

visão, os cheiros, as impressões e os comentários extra ditos antes e depois da entrevista”.

2.3. Registo Fotográfico

Tal como a observação, o registo fotográfico tem sido fundamental para a minha investigação. Ao longo do meu período de estágio, tive oportunidade de fotografar todos os momentos e situações que considerei pertinentes e que justifiquem, ilustrem o que é descrito por palavras.

Através da fotografia, o leitor que não esteve presente no contexto, consegue aproximar-se mais e compreender melhor o que é escrito. Na verdade, a fotografia clarifica e dá uma outra consistência ao trabalho, tanto para quem o elabora como para quem o lê.

2.4. Questionário

O questionário é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões apresentadas por escrito não havendo interação direta com os inquiridos. Como referem Carmo e Ferreira, (1998:137) “o inquérito por questionário distingue-se do inquérito por entrevista essencialmente pelo facto de investigador e inquirido não interagirem em situação presencial”.

Elaborar um questionário não é fácil, uma vez que a linguagem e o teor das questões são muito importantes, para tal, é preciso ser-se rigoroso, as questões devem ser claras, simples e coerentes bem como totalmente adequadas à pesquisa.

Existem dois tipos de questões que podem ser feitas; as de resposta fechada, onde o inquirido apenas seleciona uma opção das que são apresentadas, impedindo-o de se expressar livremente e por palavras suas, que é o que acontece nas questões de resposta aberta.

O questionário foi enviado através do correio eletrónico às duas educadoras cooperantes dos contextos onde efetuei os estágios, a escolha desta apresentação do questionário permitiu que poupasse tempo sem prejudicar o meu estudo uma vez que as respostas também foram enviadas por correio eletrónico (cf. Apêndice 1).

Com este questionário pretendi conhecer a opinião das educadoras cooperantes dos contextos de estágio em Creche e em Jardim-de-Infância relativamente ao tema em estudo.

Questões:

- 1- Quais as estratégias que habitualmente utiliza para promover a disciplina?
- 2- Na sua opinião que relação existe entre a disciplina e o afeto?
- 3- Como são estabelecidas as regras da disciplina na sua sala?
- 4- Como lida com os afetos em momentos em que promove a disciplina?
- 5- Como costuma agir em situações de conflito entre crianças?
- 6- Como costuma agir em situações de conflito entre as crianças e os adultos?

Solicitei às educadoras a sua colaboração, informando-as de que deveriam responder a um breve questionário sobre as suas conceções sobre a disciplina e sobre os afetos relacionando os temas. As educadoras mostraram-se bastante disponíveis para responder ao questionário.

As respostas obtidas a partir do questionário foram analisadas de acordo com a pertinência do tema, segundo Afonso (2005:103), “a informação recolhida através da técnica do questionário consiste não no que as pessoas pensam, mas sim no que elas dizem que pensam, não no que as pessoas preferem, mas sim no que elas dizem que preferem”. Nesse sentido, as respostas obtidas através do questionário foram sujeitas a uma cuidadosa interpretação por parte do investigador.

2.5. Pesquisa documental

A pesquisa documental refere-se à consulta e análise de diferentes tipos de documentos, como os trabalhos das crianças, planificações da sala e projetos. O seu principal objetivo é “obter dados relevantes para responder às questões de investigação” (Afonso, 2005:88).

Neste estudo, foi possível analisar documentos institucionais, nomeadamente o Projeto Pedagógico de Sala da Creche e o Projeto do Jardim - de- Infância, assim como os Projetos Educativos de ambas as instituições. Também foi possível consultar as planificações mensais da sala de jardim-de-infância e o plano anual de atividades.

3. Observações e registos nos dois contextos de estágio

Neste ponto considero importante referir a forma como a observação e os registos foram feitos nos dois contextos.

3.1.Observação e registos no contexto de Creche

No primeiro contexto de estágio, inicialmente, tive algumas dificuldades em registar no meu caderno as observações, uma vez que a educadora cooperante me pediu para participar mais nas atividades ao invés de escrever. Considero também que a própria dinâmica da sala, a vida ativa que lá se vivia tornava difícil a conciliação de ambas as necessidades, participar e registar momentos; no entanto, à medida que o tempo foi passando e que me fui inserindo na rotina e na vida da sala, fui arranando estratégias que me permitiram fazer os meus registos sem que isso interferisse no meu relacionamento com as crianças e com a minha participação nas atividades.

Quando queria descrever algum episódio que considerava importante, colocava a data, o nome das crianças e o tema no meu caderno e, assim que tinha oportunidade, completava o registo o que me permitia depois refletir sobre os dias e as situações ocorridas. Muitas vezes não registava no momento, observava, guardava na memória e quando tinha oportunidade, registava.

Considero que um fator que me ajudou bastante a organizar as minhas ideias e a registar os momentos importantes foi ter refletido diariamente, todos os dias à noite pegava no meu caderno e refletia sobre como tinha corrido o dia e sobre as observações feitas.

Desde o início observei disputas de brinquedos, mas confesso que, como o tema que tinha em mente era direcionado para a questão dos afetos e da aquisição de respeito por parte das

crianças em relação ao adulto, dei inicialmente mais importância à forma como a educadora interagiu com as crianças, como se fazia respeitar.

Posteriormente, e quando finalmente o tema da minha investigação foi definido, adotei uma atitude mais observadora quando ocorria conflitos entre as crianças e entre crianças e os adultos da sala. Ao longo deste estágio, muitos foram os registos fotográficos que efetuei; no entanto, poucos ou nenhuns relacionados com a questão da minha investigação.

3.2. Observação e registos no contexto de Jardim-de-Infância

No contexto de jardim-de-infância, a educadora não colocou qualquer tipo de entrave ao fato de ter sempre comigo o meu caderno para registar momentos e situações que considerasse pertinente, antes pelo contrário, algumas vezes, enquanto eu estava a observar um grupo, ou a circular apenas pela sala, a própria educadora me chamava a atenção para algum acontecimento importante que estava a acontecer em simultâneo e sugeria que eu registasse.

É certo que neste contexto, a minha participação foi muito mais exigente e intensa, e embora tenha assumido responsabilidades e tarefas diárias para fazer com o grupo, embora tenha participado e interagido sempre nos momentos de grande grupo, embora desse apoio a pequenos grupos nas atividades propostas, consegui registar tudo o que considerei pertinente, sempre com o apoio da educadora.

Por vezes conseguia fazer registos mais completos, outras vezes, tal como no contexto de creche, apontava apenas algumas palavras que mais tarde me lembrassem o momento.

Considero importante referir que neste contexto, todos os dias, após a componente letiva terminar, eu ficava na sala a refletir com a educadora, a esclarecer dúvidas, a fazer perguntas, a partilhar medos, a ouvir. Foi muito importante para mim ter este apoio, esta total disponibilidade para me auxiliar, e quando conversava com a educadora nestes momentos, registava tudo no meu caderno, o que me permitia em casa refletir profundamente sobre as questões.

Considero que neste contexto, encontrava-me mais atenta às situações que pretendia estudar, uma vez que já tinha a certeza absoluta do que procurava, enquanto no contexto anterior, senti que deveria ter observado com maior atenção a questão relacionada com as regras da sala e como as crianças tomam conhecimento dessas regras e se as respeitam ou não.

Também neste contexto recorri ao registo fotográfico como suporte para os meus registos escritos, mas desta vez, consegui registar quer as negociações que eram feitas entre as crianças após os conflitos, quer as atividades/tarefas que contribuía para a construção da disciplina na sala, quer ainda a intervenção da educadora quando necessária nos conflitos, entre muitos outros registos.

4. Procedimentos e dispositivos de análise e interpretação das informações recolhidas

4.1. Análise de conteúdo

Após a recolha de dados, analisei toda a informação recolhida recorrendo à interpretação, deste modo, o investigador vai construindo o seu conhecimento sobre o seu tema, respondendo às questões que tenciona ver resolvidas e melhoradas.

Eis as características da análise de conteúdo realizada:

- semântica, uma vez que procurei fazer emergir os sentidos fundamentais das conceções expressas pelas educadoras;
- temática, ou seja, a sua unidade corresponde a temas relevantes para este estudo; isto significa que as dimensões da unidade de análise são variáveis, podendo ser uma única frase, um conjunto de frases ou até mesmo uma palavra;
- não-categorial, ou seja, não foram delimitadas categorias em torno das quais se pudesse organizar as conceções expressas pelas educadoras.

Procedi a leituras “verticais”, isto é, li sistematicamente todas as respostas expressas por cada educadora e também a leituras “transversais”, ou seja, li as respostas à mesma pergunta da

educadora “R” e da educadora “G” de forma a pô-las em paralelo e assim poder discernir mais facilmente as similitudes e as diferenças.

5. Procedimentos e dispositivos de intervenção

Considero importante referir os procedimentos e dispositivos de intervenção utilizados ao longo dos períodos de estágio quer em creche, quer em jardim-de-infância. Ao refletir sobre a minha passagem pelos contextos e tendo presente que a investigação ação é um processo longo que requer muito tempo e dedicação, creio que a minha intervenção relativamente ao tema escolhido foi de certa forma condicionada, uma vez que a duração de cada estágio foi curta para tudo o que era pretendido realizar.

Note-se que além de assumir o papel de estagiária participativa, que já por si requer tempo, dedicação e envolvimento em toda a vida das salas tanto nas rotinas como em todas as atividades, também foi necessário realizar propostas de intervenção para algumas unidades curriculares, realizar planificações, assumir uma atitude de investigadora. No entanto, este trabalho estendeu-se fora dos contextos uma vez que todos os dias havia a necessidade de refletir e entregar reflexões semanais ou quinzenais e conciliar tudo isto com o tempo de estudo referente às outras unidades curriculares. Tendo este relatório uma componente interventiva, questiono-me se consegui realmente criar alguma modificação, sendo esse o objetivo desejado.

No contexto de creche não consegui aplicar medidas de intervenção que pudessem alterar comportamentos de indisciplina no grupo, não só por não ter ainda bem definido o tema da minha investigação, mas quer devido a todas as dificuldades que senti ao longo deste estágio, quer ainda pelos desentendimentos entre mim e a educadora. Deste modo, sinto dificuldade em avaliar a minha intervenção quanto a possíveis melhorias positivas; no entanto, procurei sempre intervir e observar muito a prática da educadora, a forma de agir com as crianças nas situações de conflito e indisciplina, de modo a esclarecer as minhas dúvidas e inquietações.

Ainda relativamente ao primeiro contexto, observei inúmeros conflitos, na sua maioria decorrentes de disputas de brinquedos. Uma das dificuldades sentidas remete para alguns casos

de desobediência para comigo, pondo em causa a minha intervenção nesses momentos, uma vez que a educadora dizia que eu tinha de ter pulso firme.

Quando iniciei este estágio, considerava que o fato de ser afetuosa fosse fator impeditivo para a aquisição de respeito; deste modo, esperava no primeiro contexto perceber se a minha ideia estava certa ou errada observando a educadora, a sua prática e a forma como esta obtinha o respeito por parte das crianças; no entanto, a prática incoerente e autoritária da educadora fizeram-me questionar o meu futuro e por em causa o modo como deveria intervir.

Quando iniciei o estágio no contexto de jardim-de-infância, estava muito receosa pois tinha vindo muito fragilizada do anterior e a acrescentar a isso, o fato de ser um contexto consideravelmente diferente do primeiro, foram circunstâncias que me deixaram extremamente nervosa, e cheia de dúvidas relativamente à minha capacidade de estar a altura deste desafio.

Ao longo dos estágios fui sempre acompanhada por sentimentos de incertezas e dúvidas que geraram em mim uma ansiedade difícil de controlar; no entanto, no segundo contexto, com o total apoio da educadora e toda a confiança e liberdade de agir que foi depositada por ela em mim, essa ansiedade começou a desvanecer, o que permitiu que adotasse uma atitude muito mais segura e confiante mas sem nunca deixar de solicitar o apoio da educadora para me ajudar a refletir sobre as minhas ações e intervenções.

Todas as conversas formais e informais que tinha com a educadora eram para mim uma lufada de esperança, de luz, de força que me motivavam a fazer mais e melhor; partilhei sempre com a educadora os meus medos e dificuldades da mesma forma que a educadora partilhava sempre comigo o que pensava fazer, pedindo-me opinião; deste modo senti uma união, senti que trabalhávamos sempre em equipa no verdadeiro sentido da palavra, juntas conseguimos arranjar estratégias que me ajudaram a superar dificuldades.

Acredito que ao longo deste estágio, fui mudando e melhorando gradualmente; por esse fato, considero que eu mesma fui objeto de estudo de toda esta investigação; deste modo creio que esta investigação “[...] procura resultados que possam ser utilizados pelas pessoas para tomarem decisões práticas relativas a determinados aspetos da sua vida [...] um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (Bogan e Biklen, 1994:293).

Capítulo III

Descrição dos Contextos

Considera-se de enorme relevância descrever os contextos educativos onde decorreu todo este trabalho de investigação; certamente não seria possível conferir sentido a este relatório sem mencionar e descrever as instituições onde foram realizados os estágios, durante os quais tive oportunidade de colocar em prática tudo o que aprendei ao longo do meu percurso académico, tendo adquirido experiência, realizado conquistas e aprendizagens que servirão de base para um futuro próximo.

Pretendo descrever inicialmente as instituições no seu todo e farei também uma descrição da sala e do grupo de crianças de cada contexto. Traçarei igualmente o perfil profissional das educadoras cooperantes que me acompanharam ao longo dos estágios tendo-me apoiado, ajudado a crescer, auxiliado a refletir sobre a ação, no fundo, a preparar-me para a realidade desta profissão tão humana.

No decorrer deste capítulo referir-me-ei à Instituição R como o contexto de Creche e à Instituição G como o contexto de Jardim-de-Infância.

1. Caracterização da Instituição do Contexto de creche “R”

1.1. Caracterização da Instituição e meio envolvente

A Instituição R é uma instituição Particular de Solidariedade Social fundada em 1985. Segundo o projeto educativo da Instituição (2014/2015) “defende e promove valores de honestidade, democracia, clareza de princípios e de relação, respeito e disponibilidade pelo outro ao mesmo tempo que exige e procura qualidade nas respostas e competência técnica e humana aos seus colaboradores.”

Esta instituição pública, não-governamental, foi criada por Professores de um bairro de Setúbal, como forma de dar resposta a problemas de insucesso escolar. Situa-se num bairro periférico da cidade de Setúbal.

A Instituição conta com a parceria de várias identidades tais como: Camara Municipal de Setúbal, Centro de emprego de Setúbal, Instituto Português da Juventude, Governo Civil, Ministério da Educação, Associação para a Formação e Intervenção Comunitária, Instituto de Reinserção Social de Setúbal e Barreiro.

É de salientar que a creche R, é apenas uma das valências da instituição que é composta por várias valências, desde jardim-de-infância, apoio às famílias carenciadas, creche familiar, ATL, tratamento de toxicodependência, ludoteca, gabinete de apoio social.

Na sua maioria, as crianças que frequentam a creche residem na área circundante da localização da instituição mas também em localidades próximas.

1.2. Caracterização e funcionamento da Creche “R”

Caracterização do Espaço

A creche tem capacidade para oitenta crianças, sendo sessenta e seis abrangidas pelo acordo com a segurança social, com idades compreendidas entre os 4 e os 36 meses.

A Creche “R” encontra-se organizada em espaços, cada um deles com identidade e características próprias. Faz parte dessa organização o Berçário que se destina aos tempos de repouso e descanso dos bebés; a sala parque dedicada aos tempos ativos onde a criança poderá brincar e explorar o meio; tem também duas salas de atividades destinadas ao desenvolvimento de atividades lúdicas e pedagógicas; um refeitório destinado aos períodos de alimentação; uma copa destinada à receção, preparação e distribuição de alimentos e refeições; um gabinete de reuniões utilizado por todos os agentes envolvidos no processo da educação das crianças; uma sala de isolamento preparada para acolher crianças com sintomas de doença; uma secretaria; conta ainda com instalações sanitárias para crianças devidamente equipadas com sanitas, fraldários, chuveiro e lavatórios; instalações sanitárias para adultos, adaptada para pessoas portadoras de deficiência, equipada com sanita, chuveiro e lavatório e uma sala de acolhimento equipada com material lúdico-didático destinado a receber e entregar as crianças ao início e ao

final do dia, realização de reuniões de pais e festas. Como Espaço exterior a creche possui dois locais destinados ao recreio das crianças.

A Creche “R” é constituída por uma equipa sendo a direção técnica assegurada por uma educadora de infância; quatro educadoras de infância; onze auxiliares de educação; duas auxiliares de refeitório; duas auxiliares de limpeza e uma funcionária administrativa.

O projeto educativo 2014/2015 da Creche “R” começa por referir-se como sendo um documento orientador que define as metas e objetivos que se pretendem atingir num determinado contexto educativo, concebido a partir de uma análise cuidada e rigorosa da realidade em que se insere.

O berçário e a creche desenvolvem atividades e experiências baseando-se nos seguintes princípios educativos: Respeitar os bebés e a criança enquanto ser único, ajudando-a a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos; valorizar as formas de comunicação únicas expressas por cada bebé e criança; reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem, estimulando a criança a resolver as suas dificuldades; respeitar os ritmos próprios de cada criança, promovendo a qualidade do seu desenvolvimento, pois nesta fase etária as mudanças ocorrem muito mais rapidamente que em qualquer outro período da vida; respeitar a forma própria de aprendizagem de cada criança, experimentando o ambiente através dos sentidos (vendo, ouvindo, saboreando, cheirando, sentindo) e através da interação social.

O projeto educativo da creche, juntamente com o regulamento interno da creche, origina os projetos de sala que por sua vez dão origem ao plano anual de atividades.

1.3. Descrição da sala verde – Contexto de creche

Segundo a Educadora Cooperante, a organização do espaço e dos materiais da sala, não seguem nenhum modelo pedagógico específico, centrando-se nas necessidades de desenvolvimento das crianças a todos os níveis.

Em primeiro lugar é de referir que a equipa pedagógica da sala verde trabalha em parceria com a da sala azul e que estas estão situadas lado a lado, divididas apenas por uma casa de banho comum a ambas as salas. São salas que têm condições ótimas (tal como toda a instituição), o espaço é recente, com aquecimento central, estando sempre a uma temperatura ambiente agradável, sendo o chão igualmente aquecido.

As janelas são grandes o que permite não só a entrada de luz natural mas também que as crianças possam observar o exterior, o que proporciona momentos de grande satisfação às crianças. Dentro da sala existe um lavatório adequado ao tamanho das crianças bem como 2 armários de madeira com vários tipos de brinquedos e jogos (Apêndice 1).

Ao longo do meu período de estágio foi-me possível observar que existem áreas distintas que proporcionam aprendizagens diversas às crianças. Em seguida irei apresentar as áreas que compõe a sala verde, bem como referir algumas das suas intencionalidades.

1.3.1. Áreas da Sala Verde

Área do Tapete

Esta área é composta por um tapete grande e várias almofadas (algumas da sala, outras das crianças) onde se podem sentar, deitar ou simplesmente descansar, é uma zona mais sossegada, onde as crianças podem se “isolar” por momentos, se lhes apeteecer estarem sozinhas, nesta área podem também ter contato com os livros. É aqui na área do tapete que a educadora se reúne com o grupo para conversar, cantar e contar histórias.

Área das Construções e dos Jogos de Mesa

Esta área é composta por uma mesa redonda e cadeiras (adequadas ao tamanho das crianças) e dois armários. Nesta área, encontram-se vários jogos de encaixe, legos de peças grandes, uma caixa com animais, uma caixa com garrafas coloridas e alguns livros. Esta área permite as crianças sentarem e brincarem com os jogos de encaixe, puzzles que fui constatando com o tempo de estágio ser uma das suas preferências, bem como explorar atividades de plástica como por exemplo: plasticina, lais de cera, etc.

Nesta área alguns materiais estão dentro de caixas de plástico transparentes, o que permite às crianças visionarem o que está no seu interior. Os materiais estão ao alcance das crianças para que estas possam utilizar sempre que desejarem.

Área da Garagem

Esta área é composta por uma pista e uma garagem, aqui as crianças brincam com os carrinhos.

Área da Casinha

Esta área é composta por uma mesa retangular e cadeiras (adequadas ao tamanho das crianças), alguns eletrodomésticos em madeira, nomeadamente, fogão, frigorífico, micro-ondas e lava loiça, e, uma caixa de plástico transparente com diversos materiais como: talheres, pratos, copos, alimentos, tachos e panelas que está ao alcance das crianças para que estas possam utilizar sempre que desejarem.

Os materiais utilizados nesta área permitem às crianças a exploração dos objetos do quotidiano contribuindo para a sua aprendizagem, desenvolvimento e imitação. A imitação tem um papel fundamental na compreensão do mundo dos adultos.

Área do Faz de Conta

Esta área é composta por um espelho grande que está colocado na parede, por uma cama para os bonecos, alguns bonecos, roupas para vestir e despedir os bonecos, tal como fraldas e ainda uma caixa de arrumação que contém imensos acessórios, desde malas, lenços, carteiras, acessórios de indumentária que as crianças podem usar sempre que quiserem.

Esta área é fundamental para que as crianças explorem o seu eu no espelho, tenham conhecimento de si próprio, explorem o imaginário, o faz de conta e para trabalharem a sua capacidade representativa e de imitação também tal como na área da casinha.

Área da Higiene

A casa de banho onde as crianças fazem a sua higiene ao longo de todo o dia está equipada com lavatórios e sanitas adaptados ao seu tamanho, com duche para o caso de ser necessário dar banho a alguma criança e as gavetas com os pertences de cada criança também estão identificadas com a sua foto e nome o que é bastante importante uma vez que as crianças criam um sentimento de pertença.

Esta casa de banho tem ainda um vidro que permite ter visibilidade para ambas as salas comuns a este espaço.

Área do repouso

É na sala que ocorre o momento do repouso, existe uma arrecadação dentro da sala onde estão guardadas as camas e os seus respetivos lençóis e mantas, no momento da alimentação, as auxiliares da limpeza vão à sala e fazem as camas das crianças pela ordem descrita num quadro que está exposto na porta da arrecadação, estão todas identificadas com os nomes e são colocadas por estratégia, sempre nos mesmos lugares para que as crianças saibam identificá-las e se acostumem a ir sozinhas para as suas camas.

Para além destas áreas fundamentais na sala acima referidas, existe também à entrada um espaço destinado aos pertences das crianças onde são colocados os objetos de transição, os sapatos, a mala de cada criança e um saco com as suas roupas.

Área de Refeições

As refeições são feitas no refeitório que fica perto da sala, um espaço grande, com muita luz natural, composto por um armário de madeira onde são colocados os babetes e os lanches das salas, duas fileiras de mesas corridas pequenas com cadeiras também pequenas e ainda uma mesa redonda grande com cadeiras grandes para os adultos poderem fazer as suas refeições.

Segundo o projeto pedagógico da sala “É fundamental que, na creche, as crianças se possam movimentar livremente no espaço, pois numa fase de tamanho desenvolvimento sensório-motor é essencial que nós, educadores, proporcionemos às nossas crianças os espaços e os meios que lhes permitam explorar e construir o conhecimento sobre si próprios e sobre o mundo que as rodeia.”

Espaço Exterior e Acolhimento

O espaço exterior assim como o acolhimento tornam-se um prolongamento do espaço da sala. A existência destes espaços é crucial uma vez que proporciona às crianças explorações e experiências diferentes das que realizam no espaço físico da sala, despertando-lhes os sentidos e a atenção para os fenómenos naturais tais como a chuva, o vento, o sol, o calor, o frio, proporcionando ainda o contato direto com plantas, animais, folhas, areia e insetos.

Para além destas aprendizagens, tanto o espaço exterior como o acolhimento são constituídos por estruturas multiusos em plástico (com escorrega, escadas para subir e descer, túnel, cavalos de baloiço) que possibilitam às crianças trabalhar a sua motricidade global.

Segundo o projeto pedagógico da sala verde “ (...) o ambiente físico da sala foi pensado para proporcionar conforto e segurança ao grupo de crianças da sala e, para possibilitar o desenvolvimento harmonioso das mesmas, como tal, o espaço é, também, flexível, isto é, as áreas e os materiais não são fixos, podendo ser alterados e movimentados a fim de responder o melhor possível as necessidades do grupo”.

1.4. Descrição da rotina Diária da sala Verde – Contexto creche

Neste ponto irei descrever a organização temporal da vida na sala verde. Fazem parte da rotina os seguintes momentos.

Acolhimento individualizado

Este primeiro momento começa por ser feito no acolhimento por parte das auxiliares e tem continuidade na sala já com a presença da educadora, consiste na receção da criança e é um momento muito delicado para todos.

Para os pais que deixam os seus filhos e muitas vezes tem de voltar costas e ir ouvindo pelo corredor o seu choro, para as crianças que de certa forma sentem um abandono por parte dos pais, pois as crianças sabem que os pais estão a “deixá-las” mas não sabem se eles tornam a vir buscá-los, nós adultos não conseguimos sentir, ter noção do que é aquele momento para as crianças, é como cortar o cordão umbilical.

Por parte de quem as recebe, é necessário que haja uma receção muito calorosa para que o conforto apazigue a aflição dos pequeninos. Também é certo que com o tempo e com a adaptação, este sentimento de abandono vá suavizando e a chegada a creche torna-se um momento de alegria e sorrisos. Segundo o projeto pedagógico da sala verde,

“o estabelecimento de uma rotina consistente ou seja, uma sequência básica de atividades orientadas, ajuda a criança a prever o que vai acontecer ao longo do dia desenvolvendo assim sentimentos de confiança no que a rodeia. No entanto a rotina deve também ser flexível e adaptar-se às necessidades individuais de cada criança”.

Reunião em grande grupo no tapete

Este momento é destinado ao acolhimento em grupo. Após a canção, a educadora dá os bons dias individualmente a cada criança, as crianças também dão os bons dias e depois é perguntado: “Quem falta hoje, quem é que não está cá?” E quase todos respondem. Considerei muito interessante este facto pois ajuda as crianças a conhecerem-se melhor. Também no tapete são cantadas diversas músicas e contadas histórias. Segundo o projeto pedagógico da sala verde,

“ a área do tapete é constituída por um tapete e várias almofadas grandes onde as crianças se podem sentar ou deitar. É uma zona mais sossegada onde as crianças podem contactar com os livros ou simplesmente descansar. É também nesta área onde reúnem para conversar, cantar e ouvir histórias”.

Atividades de Descoberta e Exploração Livre

Neste momento as crianças exploram livremente os espaços e os materiais da sala, como por exemplo: a área da casinha, área dos jogos e construções, área da garagem, área do tapete/leitura, área do faz de conta.

Em alguns dias também se dirigem ao espaço exterior, mas só quando o tempo assim o permite e tive oportunidade de partilhar alguns momentos, tal como a zona do acolhimento. Segundo o Projeto Pedagógico de Sala,

“o espaço exterior e a zona de acolhimento tornam-se um prolongamento do espaço da sala é mais uma zona de explorações, aprendizagens e brincadeiras. É fulcral a existência deste espaço uma vez que proporciona às crianças explorações diferentes das que se realizam no espaço físico da sala, despertando-lhes os sentidos e a atenção para os fenómenos naturais como a chuva, o sol, o vento, o frio e o calor e proporcionando-lhes o contato com plantas, animais e

insetos. Para além disso, o espaço exterior e a zona de acolhimento têm, ainda, estruturas que possibilitam às crianças trabalharem a sua motricidade global: uma estrutura multiusos em plástico, com escorrega, escadas para trepar, túnel, etc. deste modo, o espaço exterior proporciona às crianças diversas experiências sensorio motoras uma vez que, para além de oportunidades de movimento, é rico em sons, cheiros e texturas.”

Neste momento existem atividades/experiências lúdico/pedagógicas dirigidas pela educadora, planeadas para que tenham intencionalidades mais específicas em diferentes áreas do desenvolvimento das crianças. É importante referir que mesmo nos dias em que se realizam atividades/ experiências propostas, as crianças acabam sempre por realizar brincadeiras de descoberta livre e exploração ativa em outros tempos da rotina.

Higiene

O momento de higiene é realizado na casa de banho que fica entre as duas salas (verde e azul), ocorrem ao longo de todo o dia em momentos específicos mas também sempre que necessário. Consiste na mudança da fralda, lavagem das mãos e boca, se necessário também, dar banho se a criança se sujar, o que observei algumas vezes.

Alimentação

A alimentação e os momentos das refeições ocorrem no refeitório em dois momentos; o almoço em que as crianças comem a sopa, e a refeição de carne ou peixe, fruta e o lanche que varia entre papa, leite, iogurte, cereais, pão e bolachas.

Repouso

É feito na sala, enquanto as crianças almoçam as auxiliares colocam os catres na sala. Durante este momento e ao longo do estágio, foi bastante interessante observar o modo específico de cada criança adormecer, por exemplo, um dos meninos não gosta que lhe toquem e adormece

sozinho, embora durma muito pouco, ao passo que outras crianças precisam de ser ligeiramente embaladas e acarinhadas pelo adulto.

Curiosamente, mesmo os que adormecem sozinhos sem a necessidade do embalo ou do afeto precisam sentir e manter o contato visual com o adulto até adormecerem, saberem que aquela presença está ali, tranquiliza-os, permite que entrem num estado de relaxamento o que também acontece pela música calma que vai tocando ao longo de toda a sesta.

Segundo o que o professor Augusto Pinheiro referiu em aula, dormir é termos acesso à nossa interioridade, e quando algo dentro de nós não está bem, resistimos ao sono, ao entrar dentro de nós. Isto poderá acontecer por termos medo da nossa interioridade, conflitos internos acumulados por variados motivos que levam à destruição do nosso equilíbrio interior. Dormir é essencial para todos, no entanto nas crianças e desde tenra idade, dormir significa crescer de forma saudável e feliz.

Alguns pediatras defendem que a privação do sono perturba a capacidade de concentração, a memória, a criatividade e o pensamento abstrato, tudo fatores que mais tarde vão ser revelados no comportamento das crianças. O papel dos pais, dos educadores nesta construção equilibrada do sono são fundamentais para ajudar as crianças a respeitar os seus ritmos de descanso, embora seja esgotante e difícil, acaba por ser compensador, pois mais tarde será visível o amadurecimento na construção da sua personalidade.

Tendo em conta que as crianças têm ritmos de descanso e de sono muito diferentes umas das outras, é importante que esse ritmo seja respeitado, e pude observar que na sala, os ritmos são respeitados, sempre, incluindo a hora do repouso, praticamente as crianças adormecem todas pela mesma hora, com uma diferença mínima que varia às vezes entre os quinze minutos, o acordar também é gradual, por norma, alguns acordam mais cedo e por estratégia são colocados na parte da frente da sala para não acordarem os amigos.

Regresso à família

Na hora da entrega quem fornece as informações sobre o dia das crianças é a equipa. Embora exista um quadro na entrada da sala que reúne as informações mais importantes ocorridas ao

longo do dia (o que comeu, a que horas adormeceu, a que horas acordou e a higiene) que os pais podem consultar, existe sempre uma comunicação verbal. É notório o à-vontade e a confiança que as famílias depositam na equipa da sala bem como com a instituição.

O regresso à família, na minha opinião é muito importante para todos. Para a criança que de certa forma “recupera” os pais depois de tantas horas de ausência, para a família que acolhe de novo a criança e abraça-a fazendo-se notar as saudades sentidas ao longo do dia, e, para a equipa que ao entregar a criança, sente que mais um dia de missão foi cumprida, ao ver a alegria no olhar das crianças por terem passado mais um dia feliz na creche.

Todos os momentos que compõem a rotina das crianças são fundamentais para “ (...) que as crianças antecipem o que vai acontecer em seguida, embora suficientemente flexíveis para favorecerem ritmos e temperamentos individuais. Os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento (...) ”. (Post e Hohmann, 2011:15).

1.5. Caracterização do grupo da sala Verde

O grupo da sala verde é constituído por dezasseis crianças, sendo sete rapazes e nove raparigas com a faixa etária dos 2 anos. Sendo que dez já faziam parte do grupo do ano letivo passado, três vieram novos para a instituição, e os outros três transitaram do berçário (sala laranja) diretamente para a sala. Estas crianças pertencem todas a um nível socioeconómico médio-baixo.

Relativamente às características do grupo, gosta de explorar, brincar e descobrir todo o seu meio envolvente, é bastante dinâmico e muito curioso e gosta muito do mistério. Em jogos no tapete é notória a capacidade de concentração das crianças e uma maior complexidade nas conversas e nas brincadeiras. As crianças demonstram um grande interesse nas atividades de expressão plásticas, em cantar as canções no tapete, em cantar e dançar em vários momentos, em ouvir histórias, em brincadeiras de grande grupo e em brincar nas diversas áreas.

Em relação ao adulto, mantem uma relação saudável, procurando sempre que sentem necessidade, pedir carinho, afeto e ajuda para resolver conflitos. O grupo apresenta muita dificuldade de partilhar brinquedos e em gerir os seus conflitos o que é comum nesta faixa etária.

Na área da linguagem o grupo de crianças apresenta competências na compreensão e produção oral, todas as crianças conseguem compreender o que lhe é pedido, já verbalizam palavras simples e algumas mantêm um diálogo. É fundamental referir que o grupo de crianças tem personalidades diferentes, sendo umas mais calmas e tímidas, e outras mais espontâneas e naturais.

No que diz respeito à autonomia do grupo, estas crianças já são bastante autónomas e independentes em relação à alimentação, ou seja, já todas comem sozinhas, embora algumas vezes solicitem a ajuda do adulto.

1.6. O perfil profissional da educadora de infância da sala verde da creche “R”

A educadora da sala verde, cooperante do estágio em Creche, formou-se na Escola Superior de Jean Piaget em Almada, no ano letivo 2003/2007. Seguido do seu estágio no ano letivo 2007/2008 trabalhou num externato de educação especial em Azeitão durante dois anos (2008/2010).

A educadora da sala verde começou a trabalhar na Instituição onde realizei o meu estágio no ano de 2012, tendo sido minha educadora cooperante no seu segundo ano de colocação.

Na construção da sua prática pedagógica não segue nenhum modelo específico, age de acordo com a sua ideologia, tendo como referenciais vários instrumentos orientadores o que é muitas vezes comum aos profissionais de educação, utilizarem modelos como uma forma de referência em conjunto com os seus valores e de acordo com aquilo em que acreditam ser o melhor para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Durante o meu período de estágio, segundo o que aprendi ao longo do meu percurso académico, pude constatar que alguns dos princípios utilizados pela educadora estão

relacionados com a abordagem High Scope, uma vez a educadora tem como objetivo estimular a Aprendizagem Ativa das crianças.

Observei também que a educadora regista todos os momentos de interação através de fotografias, que usa posteriormente para fazer o placar de notícias a fim de informar os pais de tudo que é feito na sala bem como dar a conhecer a evolução e aprendizagens conseguidas pelas crianças. Também adotei este método de registo no sentido de refletir sobre o que observava e de fundamentar todo o meu trabalho.

2. Caracterização da Instituição do Contexto de Jardim de Infância “G”

2.1. Caracterização da Instituição e do meio envolvente

O Agrupamento onde se insere este contexto foi constituído em 2003, pertence á rede Publica de educação e engloba diversos estabelecimentos de ensino, nomeadamente jardins-de-infância e escolas de primeiro ciclo.

Alguns dos estabelecimentos do agrupamento situam-se em Setúbal, na freguesia de S. Sebastião, em bairros de habitação económica, servindo, segundo o projeto educativo da instituição, maioritariamente uma população carenciada e desfavorecida a nível económico.

Outros estabelecimentos e nomeadamente onde realizei o meu estágio situa-se numa localidade dista cerca de 7 quilómetros da cidade de Setúbal, sendo uma zona rural, é um meio pequeno onde todas as pessoas se conhecem. Como se encontra localizada numa zona periférica da cidade, as pessoas que habitam a localidade, subsistem essencialmente das atividades industriais, construção civil e das atividades domésticas, visto ser esta uma zona industrial por excelência.

Segundo o projeto educativo, nas escolas da Freguesia de S. Sebastião as famílias destruturadas ou mono parentais são muito frequentes, o que proporciona inúmeras carências a vários níveis, refletindo-se assim na escola dando lugar a casos de insucesso, abandono escolar, assiduidade

irregular e indisciplina. Para todos os problemas existentes, estas escolas procuram soluções, quer isoladas, quer através de projetos conjuntos.

O contexto pré-escolar onde realizei o estágio conta com a Componente de Apoio à Família em parceria com a Câmara Municipal de Setúbal e inclui o serviço de almoço e prolongamento de horário.

No 1º Ciclo deste Agrupamento existem atividades de enriquecimento curricular em parceria com a Câmara Municipal de Setúbal. As atividades oferecidas são: Inglês, Expressão Física e Motora, Música e Artes. Todos os alunos podem frequentar o Apoio ao Estudo. Em todos os Estabelecimentos foi implementado o Plano Nacional de Leitura em articulação com as Bibliotecas Escolares.

2.2. Caracterização e funcionamento do jardim de infância “G”

Caracterização do Espaço

O jardim-de-infância “G” foi inaugurado em 2001, conta com a componente de Apoio à Família em parceria com a Câmara Municipal de Setúbal e inclui o serviço de almoço e prolongamento de horário, sendo, como acima mencionado rede pública, é um serviço gratuito, sendo apenas “cobrado” às famílias o serviço de almoço e o período do prolongamento.

Encontra-se organizado em espaços, cada um deles com identidade e características próprias. Faz parte dessa organização duas salas de atividades, duas casas de banho, dois vestiários, um refeitório comum ao jardim-de-infância e ao primeiro ciclo, um espaço aberto polivalente. Faz parte ainda uma sala de reuniões, uma casa de banho para adultos, uma cozinha, uma dispensa e uma arrecadação.

O grupo docente do jardim é constituído por duas educadoras de infância e quatro assistentes operacionais, duas salas, sala azul com 20 crianças e a sala verde com 25 crianças.

O Jardim-de-infância funciona no período das 8h30 da manhã às 18h30 da tarde, no entanto, a componente letiva funciona das 9horas às 12horas e das 13horas às 15horas, decorrendo as atividades de animação e apoio à Família no curto período das 8h30 às 9horas, das 12horas às 13horas (almoço) e das 15horas às 18h30m (prolongamento).

A planificação e avaliação das atividades são realizadas, semanalmente pela equipa dos educadores e assistentes operacionais. Diariamente, as assistentes operacionais organizam os materiais necessários, de acordo com as atividades planeadas.

2.3. Descrição da sala verde- contexto jardim-de-infância

À semelhança da educadora cooperante da creche, também a educadora do jardim-de- infância organiza o seu espaço e os materiais da sala centrando-se nas necessidades de desenvolvimento das crianças. Segundo o projeto curricular da sala,

“A metodologia utilizada tem como base o facto de acreditar que as crianças são protagonistas da sua aprendizagem e que aprendem agindo. A ação educativa tem em conta a realização de atividades de grande grupo, pequeno grupo e individuais, a livre escolha das crianças e propostas do educador, o planeamento e avaliação, atividades dentro da sala, no polivalente e no exterior e atividades calmas e movimentadas.”

Segundo a educadora, o mais importante na organização do espaço, é que este proporcione um ambiente de aprendizagem ativa, flexível, confortável e seguro às crianças, tal como a possibilidade da exploração livre, da descoberta, e, que promova o desenvolvimento sensório motor bem como um crescimento saudável de acordo com as características individuais de cada um e do grupo.

A sala verde trabalha em conjunto com a sala azul, segundo o projeto,

“A planificação e avaliação das atividades são realizadas, semanalmente pela equipa dos educadores e assistentes operacionais. Diariamente, as assistentes operacionais organizam os materiais necessários, de acordo com as atividades planeadas. Uma das auxiliares propõe uma atividade ao grupo e orienta as crianças que

aderiram à proposta, a outra apoia as restantes nas atividades sempre disponíveis.”

As salas estão situadas lado a lado, têm condições ótimas, as áreas são grandes e iluminadas. Ao longo destas três semanas de estágio foi-me possível observar que existem espaços distintos que proporcionam aprendizagens diversas às crianças. O espaço da casa, das atividades de expressão plástica, das construções, dos jogos de mesa, da biblioteca e do computador.

A sala possui uma bancada com dois lavatórios adequados ao tamanho das crianças, armários para arrumação, uma dispensa e sete placares de cortiça forrados com tecido. Tem uma porta de saída direta para o exterior e janelas que permitem a entrada de luz natural. Os materiais são adequados às necessidades e interesses das crianças e promovem aprendizagem. Existem em quantidade suficiente, estão ao alcance das crianças, de fácil arrumação e limpeza. Na dispensa existem materiais/jogos guardados que vão sendo introduzidos na sala à medida que vai fazendo sentido, de acordo com as temáticas que vão sendo introduzidas (Apêndice 11).

É importante referir que não existe número máximo ou mínimo de crianças pelos respetivos espaços da sala, as crianças tem total liberdade para escolherem os espaços para onde querem ir trabalhar sem que o limite de meninos por espaço lhes condicione a vontade. Em seguida irei assim apresentar os espaços que compõe a sala verde bem como referir algumas das suas intencionalidades.

2.3.1. Espaços da sala verde

Espaço da casa (Jogo simbólico/faz de conta)

Este espaço é composto por uma mesa quadrada e cadeiras (adequadas ao tamanho das crianças), alguns eletrodomésticos em madeira, nomeadamente, fogão, forno e lava loiça, máquina de lavar roupa, tem também um cesto com vários alimentos de brincar (uma variedade enorme, desde carne, peixe, pão, legumes, fruta), talheres, pratos, vassoura e pá, uma cadeirinha de refeições de bebé, um móvel tipo “cristaleira” com serviço de chá e café, talheres.

Ainda neste espaço, existe um guarda-roupa com cabides com algumas roupas (vestidos, aventais) e por baixo um móvel de arrumação que contém caixas com bijuteria, sapatos, malas e acessórios, uma caminha de bebé e alguns bonecos.

Existe ainda neste espaço um espelho, o que considero fundamental para que as crianças explorem o seu eu no espelho, tenham conhecimento de si próprio, explorem o imaginário, o faz de conta e para trabalharem a sua capacidade representativa e de imitação.

Espaço da reunião/ espaço das construções (realizado no tapete)

Este espaço é composto por um tapete muito grande, onde são feitas as reuniões de grande grupo, é aqui que a educadora se reúne com o grupo para conversar, contar histórias, cantar.

Ainda neste espaço são feitas atividades de dança, de relaxamento, jogos de pares ao som da música, e ainda as construções, existe um móvel de madeira, com várias caixas transparentes com materiais diversos de construção, legos de peças grandes, pequenas e uma caixa com animais.

Espaço dos jogos de mesa

Este espaço é composto por duas mesas com cadeiras adequadas ao tamanho das crianças e um móvel de madeira onde estão guardados os jogos de encaixe, puzzles e outros jogos de mesa, estão ao alcance das crianças e estas podem utilizá-los sem quaisquer restrições.

Espaço de expressão Plástica

Este espaço é composto por duas mesas e cadeiras adequadas ao tamanho das crianças, dois móveis de madeira com lápis de cor, canetas, lápis de cera, tesouras, folhas, um cavalete com tintas e pinceis onde são realizadas várias tarefas tais como: modelagem, plasticina, colagem, recorte, desenho, escrita, matemática, etc.

Os materiais estão ao alcance das crianças para que estas possam utilizar sempre que desejarem de acordo com as atividades que vão realizar.

Espaço da Biblioteca/ Fantocheiro

Este espaço é constituído por um móvel de madeira com três repartições, uma delas com livros de cota verde (consulta e informação) outra com livros de cota azul (livros que podem ser requisitados) e outra com os livros que os meninos trazem de casa, tal como revistas, jornais.

Este espaço conta ainda com 4 tapetes redondos cor de laranja onde as crianças podem sentar-se, "ler", explorar, ver um livro. É novidade neste espaço o fantocheiro que tive oportunidade de construir com o grupo, onde as crianças podem explorar o fantocheiro e os fantoches.

Espaço de Exposição/Registo das Ciências Experimentais

Este espaço é composto por dois lavatórios, uma bancada e uma parede onde são registadas as experiencia relativamente à ciência. Neste espaço é também trabalhada a reciclagem e o conhecimento do mundo. Ainda neste espaço existe uma outra parede onde são colocadas em exposição as obras de artistas que vão sendo estudados na sala tal como Fabergé, Maluda, Paul klee, Arcimbold.

Segundo a educadora cooperante, é importante que se coloquem as crianças em contato com diferentes modalidades expressivas (pintura, escultura, fotografia, banda desenhada...) bem como colocar ao dispor das crianças livros de imagens de arte, pinturas, esculturas e selecionar alguns artistas e algumas das suas obras para proporcionar observação/contemplação e discussão crítica das obras.

Espaço do computador

Este espaço é composto por um computador e um banco com dois lugares, permite que as crianças realizem trabalhos especiais como convites, jogos, recados, informações, gráficos, postais de aniversário para oferecer aos amigos (programa 2simple), ouvir música e histórias, visionar galerias de arte e gravações (voz, histórias, canções...).

Espaço das refeições

As refeições são feitas no refeitório que fica perto da sala, um espaço grande, com muita luz natural, composto por duas fileiras de mesas corridas pequenas com cadeiras também pequenas. Tem ainda uma copa aberta virada para o refeitório de modo a facilitar o trabalho em equipa entre a cozinheira e as auxiliares que acompanham este momento da refeição.

Apesar do modo de organização da sala não estar ligado a nenhum modelo pedagógico em concreto, na minha opinião e relacionando com o que tenho vindo a observar, considero que a educadora articula a abordagem High Scope com o modelo MEM de acordo com o que faz mais sentido para ela enquanto educadora e para o grupo. Segundo a educadora cooperante, “tento orientar a minha prática com base nos princípios educativos sócio – construtivistas.

Os materiais são adequados e funcionais, estão bem distribuídos pelos espaços para que possam ser realizadas as respetivas explorações. Considero importante que a educadora não os exponha todos de uma vez para que as crianças possam ter materiais novos e não se saturarem sempre dos mesmos, bem como a introdução destes á medida que faz sentido a sua introdução na sala.

Exterior e polivalente

O espaço exterior assim como o polivalente tornam-se um prolongamento do espaço da sala. A existência destes espaços é crucial uma vez que proporciona às crianças explorações e experiências diferentes das que realizam no espaço físico da sala, despertando-lhes os sentidos e a atenção para os fenómenos naturais tais como a chuva, o vento, o sol, o calor, o frio, proporcionando ainda o contato direto com plantas, animais, folhas, areia e insetos.

2.4. Descrição da rotina da sala verde

A distribuição do tempo educativo na sala verde faz-se de modo flexível, tendo sempre em conta a construção de uma rotina consistente que inclui de forma alternada os momentos de atividades de grande grupo, pequeno grupo e individuais; livre escolha das crianças e propostas do educador; planeamento e avaliação; atividades dentro da sala, no polivalente e no exterior e atividades calmas e movimentadas.

Estes diferentes momentos traduzem-se na seguinte rotina diária

Acolhimento

As atividades letivas da manhã iniciam-se com o acolhimento das crianças, estas são trazidas à sala pelos familiares (pais/ou avós) marcam a sua presença no mapa e vão se sentando no tapete, quando o grupo está todo reunido, contam-se novidades, interesses, partilhas, esclarecem-se dúvidas, recordam-se os projetos/atividades a decorrer ou apresentam-se novas propostas.

A criança responsável verifica a marcação das presenças, faz a contagem em voz alta com o envolvimento de todo o grupo e acerta os calendários; do dia da semana, dia do mês e ano e do tempo atmosférico e alimenta os animais da sala.

Planeamento Individual

Individualmente as crianças assinalam no mapa as atividades que desejam realizar e realizam-nas autonomamente, individualmente ou em pequenos grupos a educadora e a auxiliar apoiam a concretização de possíveis atividades específicas de acordo com os projetos a decorrer.

Lanche

A meio da manhã, as crianças fazem uma pequena pausa nas atividades que estão a desenvolver para um pequeno lanche que é constituído pelo pacote do leite escolar, ou por uma peça de fruta vinda de casa.

A hora deste pequeno lanche é assinalada, com o som dos guizos tocado pela criança do dia responsável pelas realizações das tarefas. À medida que vão terminando o lanche retomam as atividades. Para marcar o momento de arrumar é utilizada uma música.

Recreio

Segue-se o tempo de recreio ou de jogo movimentado na sala ou no polivalente.

Almoço

Ao meio dia, a técnica de apoio da sala vai buscar o grupo, leva-os para fazer a higiene e vão para o refeitório almoçar.

Escovagem dos dentes

O período da tarde inicia-se com a escovagem dos dentes, esta é feita na sala, de forma muito organizada e autónoma, as crianças sentem-se nos seus respetivos lugares, quando a educadora gira a ampulheta, eles começam a escovar os seus dentes, a escovagem é feita a seco (sem água) sugestão de uma higienista que visitou o jardim-de-infância para promover a iniciativa da saúde oral.

Reunião de grande grupo

Este momento de reunião em grupo tem como objetivo a realização de atividades diversas (contar histórias, dramatizações, jogos, canções, tocar instrumentos musicais, dançar...).

Atividades propostas

A realização de atividades propostas é feita em pequenos grupos, e está organizada de acordo com os trabalhos que vão sendo realizados nos dias anteriores, cada criança tem o seu tempo de realizar as atividades e esse tempo é respeitado pela educadora, logo, as crianças que não terminaram num dia a atividade proposta podem retomar no dia seguinte, em simultâneo vão sendo realizadas diversas atividades sempre com o apoio dos adultos da sala.

No final do período da tarde, depois do tempo de arrumar o grupo volta a reunir-se no tapete para mostrar/partilhar os produtos realizados e fazer a avaliação do trabalho desenvolvido, escrevendo assim em conjunto também as notícias do dia.

Semanalmente, às segundas-feiras, no período da manhã realiza-se uma sessão de expressão físico-motora, no âmbito do projeto “de pequenino...” promovido pela Autarquia e às sextas-feiras, no período da tarde realiza-se um jogo com as crianças das duas salas e toda a equipa educativa das duas salas no âmbito do projeto da saúde oral sobre a história “Cidade esburacada”.

Segundo o projeto curricular, “A ação educativa será desenvolvida numa lógica de articulação de saberes entre as diferentes áreas de conteúdo de modo transversal e globalizante. Os projetos a realizar deverão ampliar os saberes das crianças, criando um conjunto diversificado de oportunidades de aprendizagens que integrem a abordagem de diferentes áreas de conteúdos.”

2.5. Caracterização do grupo da sala verde

O grupo da sala verde é constituído por vinte cinco crianças, quinze rapazes e dez raparigas. As idades situam-se entre os quatro e os cinco anos. Em Dezembro do passado ano letivo, nove crianças tinham quatro anos de idade e dezasseis tinham cinco anos.

Das vinte e três crianças que entraram de novo no grupo, dezasseis frequentaram outro Jardim-de-infância, as restantes estiveram com familiares, (Avó ou Mãe) ou com Amas. Dezasseis crianças ingressam no próximo ano letivo no primeiro ciclo.

Relativamente às Atividades de Animação e Apoio à Família, vinte e três crianças almoçam no Jardim-de-infância e sete têm prolongamento de horário.

Segundo a educadora, o período de adaptação decorreu de forma natural, não se registaram situações difíceis. O grupo na globalidade envolve-se e participa ativamente nas atividades,

mostrando interesse pelas aprendizagens. Apenas duas crianças revelam alguma dificuldade no estabelecimento de relações entre os pares e mostram-se pouco autónomas.

O grupo revela de uma forma geral capacidade de atenção. São ainda na globalidade crianças desinibidas com iniciativa que cooperam de forma natural, são bastante curiosos e é notória a vontade de aprender e participar nas atividades propostas.

Pode observar que as crianças têm preferência por alguns dos espaços, nomeadamente, o espaço das construções, o espaço da casa e o espaço da expressão plástica, é importante referir que, os espaços não têm limite de crianças desde que estas consigam organizar-se entre si e usufruir dos espaços ludicamente.

No que diz respeito ao desenvolvimento e aquisição de competências nas diferentes áreas, segundo a educadora foi visível, inicialmente, a existência de uma diferença entre as crianças de quatro anos e as de cinco, as de cinco revelavam mais competências, no entanto, quando iniciei o meu período de estágio, a diferença de idades já não era notória nas conquistas e na aquisição de competências.

Na relação com o adulto, mantêm uma ligação bastante saudável, afetuosa e respeitosa, o adulto é visto como uma referência, um pilar de apoio, no entanto, o grupo é bastante autónomo na resolução dos seus conflitos, tentando sempre resolvê-los entre os seus pares, recorrendo ao adulto somente se não conseguirem resolver sozinhos.

2.6. O perfil profissional da educadora do Jardim-de-infância “G”

A educadora da sala verde, cooperante do estágio em Jardim-de-infância, formou-se na Escola Superior Maria Ulrich, no ano 1981. Realizou na Escola Superior de Educação de Setúbal o curso de complemento de formação no ano 2002.

A educadora trabalhou em algumas instituições, sendo algumas Ipss e outras de rede pública. Foi também orientadora da prática pedagógica na Escola Superior de Educação de Setúbal.

Ao longo de todo o seu percurso profissional frequentou diferentes Ações de formação sobre temas sempre ligados a diversas áreas da educação pré-escolar onde trabalha há trinta e três anos.

A educadora do jardim-de-infância “G” orienta a sua prática com base nos princípios educativos sócio – construtivistas. Considera que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças são indissociáveis, que a criança é co construtora do Conhecimento e que as aprendizagens que realiza resultam da interação permanente com os outros, (iguais e adultos), objetos, situações e com as suas próprias ideias.

Por outro lado acredita que a Família a Comunidade e a Cultura em que cada criança se insere, implica uma complexidade de relações e experiências que é necessário perceber, respeitar e acolher no ambiente educativo. Segundo a educadora cooperante,

“a intervenção educativa a realizar reflete-se na construção de um ambiente organizado, acolhedor e seguro, promotor de aprendizagens; na concretização de um currículo que tenha relevância para as crianças; na continuidade educativa/envolvimento da Família no trabalho desenvolvido na sala e Jardim-de-infância; no estímulo à resolução de problemas; na observação e avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens; numa pedagogia organizada e estruturada tendo como suporte a atividade lúdica característica destas faixas etárias; numa pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie e desafie a aprendizagem e responda às necessidades individuais; numa perspetiva de que as crianças aprendem ativamente (...)”.

A educadora acredita que as crianças são protagonistas da sua aprendizagem e que aprendem agindo, neste sentido, a sua ação educativa tem em conta a realização de atividades de grande grupo, pequeno grupo e individuais, a livre escolha das crianças e propostas do educador, o planeamento e avaliação, atividades dentro da sala, no polivalente e no exterior e atividades calmas e movimentadas.

Capítulo IV

Apresentação e interpretação da intervenção

Durante os períodos de estágio compreendi de uma forma mais profunda a importância da observação, compreendi também que a minha forma de ser e de agir foi um instrumento de recolha de informação bastante importante, pois permitiu-me aprender a refletir sobre as observações realizadas, sobre a ação (sempre no sentido de a melhorar); permitiu-me igualmente colocar essas reflexões no papel e aperfeiçoá-las dia após dia; aprender a refletir foi uma das aprendizagens mais importantes que trouxe comigo. Na minha opinião, foi a minha sensibilidade que fez desenvolver toda a investigação, podendo agora refletir profundamente sobre o que senti, vivi, e observei.

Apesar do que referi anteriormente, relativamente à importância da minha sensibilidade ao longo desta investigação, foi no entanto muito difícil, pois muitas foram as vezes em que tive de aprender a distanciar-me de situações, a colocar os sentimentos “fora do peito” para conseguir seguir em frente e continuar, e talvez essa tenha sido a tarefa mais complexa desta investigação, conviver com situações que vão contra aquilo que sou e acredito.

1. Apresentação da intervenção em contexto de creche

Neste subcapítulo irei descrever a minha intervenção em torno de momentos do meu estágio em creche que considereei significativos para o tema escolhido para este projeto. Farei uma descrição reflexiva baseando-me quer em notas de campo, quer em excertos do meu Dossier Pedagógico de Estágio em Creche.

Iniciarei a descrição com uma contextualização dos primeiros momentos de estágio, em que tentava delimitar o âmbito do meu estudo e as dificuldades com que me defrontei nessa mesma escolha.

Seguidamente irei descrever e analisar episódios que ilustram quer o estabelecimento da minha relação com as crianças, quer algumas situações de conflito entre as crianças,

1.1. As dificuldades na escolha do tema e na posição a adotar

Como referi na introdução, quando comecei o estágio em creche, ainda não tinha bem definido o tema da minha investigação; as ideias estavam apenas na mente de uma forma muito vaga, a vontade de estudar os afetos e a disciplina estava ainda longe de fazer plenamente sentido.

Pretendi no primeiro dia de estágio que a educadora tivesse conhecimento das minhas intencionalidades, do tema que pretendia escolher para a minha investigação, necessitei colocá-la ao corrente das minhas intenções, a fim de me sentir apoiada, de perceber se havia oportunidade e adequação para o tema que eu pretendia estudar; no entanto, não senti qualquer apoio inicial por parte da educadora, tendo-me até sugerido que eu abandonasse a investigação do tema, e o deixasse para depois; segundo a sua opinião, o importante era aproveitar o tempo com as crianças.

Por isso, a posição que adotei inicialmente não foi de estagiária-investigadora, mas apenas de estagiária, absorvendo o máximo de aprendizagens, criando uma relação simpática com as pessoas que me rodeavam, mostrando-me disponível para aprender, para ajudar, para participar.

Num determinado momento, percebi que aquilo que eu estava a fazer, embora fosse importante, não era suficiente; no fundo, comecei a sentir-me apenas como um pilar de auxílio nos momentos da rotina e das atividades; comecei também a observar desde o início do estágio comportamentos e atitudes da educadora na sua prática que iam contra aquilo que sou e acredito, mas apenas observava sem questionar; foi então que refleti sobre a minha posição e considerei que deveria não só ser uma estagiária participativa mas assumir também uma posição de observadora-investigadora pois seria fundamental para o meu estudo e para mim enquanto futura educadora.

Considero importante mencionar que enquanto assumi apenas o papel de estagiária participativa o estágio decorria dentro da normalidade, a partir do momento em que comecei a questionar alguns comportamentos que me pareciam contraditórios, entre outras situações que irei referir mais para a frente, a minha relação com a educadora cooperante tornou-se insustentável; foi-me muito difícil conseguir levar este estágio até ao fim tal como é difícil agora ter de relembrar tudo o que vivi e senti ao longo deste período de tempo.

1.2. O estabelecimento de relações com as crianças, as regras, os conflitos e a intervenção da educadora

No primeiro dia de estágio percebi que as crianças aceitaram a minha presença na sala, mas não sabiam quem eu era, de onde vinha e o porquê de estar ali, foi a meio da manhã, no tapete, a educadora apresentou-me ao grupo.

Na primeira semana de estágio observei as crianças, tentei conhecer algumas das suas preferências, observei o grupo no seu todo e tentei conhecer um pouco algumas crianças individualmente, conhecer algumas das suas características para interagir com elas.

Observei que não existia na sala nenhum placar com regras; no entanto, o facto não existirem num placar na sala, não significa que não existam; em conversa com a educadora perguntei se existiam regras e como eram construídas, a educadora respondeu-me que as regras provinham da repetição da rotina tendo em conta que se tratava de uma sala de creche.

Observei situações de conflito entre as crianças, nomeadamente disputas de brinquedos (quer os da sala, quer os de casa) que originavam algumas agressões, tais como empurrões e mordidelas. Observei também situações de conflito entre as crianças e os adultos da sala.

Tendo em conta a minha inexperiência e receio, e dado o meu desejo de saber como conquistar o respeito das crianças, nesta semana não intervim nas questões relacionadas com conflitos e disciplina. Considerei pertinente olhar de fora e observar a forma como a educadora geria estes momentos, pois supostamente era desejado que eu seguisse a mesma linha, para não interferir na prática da educadora.

Ao recorrer às notas de campo relembro e reflito sobre situações ocorridas no contexto, umas que apenas observei, outras onde intervim. O episódio que se segue remete para um conflito entre duas crianças que disputam um brinquedo e para a estratégia que a educadora adotou para a sua resolução.

[Notas de campo, 15 de Outubro, 2014]

“ As crianças da sala verde estavam a explorar livremente os diversos materiais da sala, o “André” estava a brincar com um carrinho e a “Joana” muito sorrateira, retira o carrinho ao menino; este corre atrás dela e tenta recuperar o brinquedo, as crianças entram em conflito,

começando a chorar, a educadora aproxima-se das duas crianças, retira o carrinho ao André e devolve-o à menina, repreendendo o André com uma voz altiva dizendo o seguinte: “André és terrível, isto não é tudo teu! ”

Não interfeiri na resolução do conflito, no entanto, como tinha observado a situação desde o início, e vi que tinha sido a menina a retirar o carro ao menino, quando tive oportunidade, em conversa com a educadora partilhei o que tinha visto ao que a educadora me respondeu: “Pois mas das outras vezes ele também tira, é bem-feita para ele aprender que não pode tirar os brinquedos aos amigos, ele também não gosta, não tem de fazer!”.

Naquele momento fiquei confusa, com um sentimento de injustiça, embora algumas vezes fosse realmente o “André” a retirar os brinquedos aos amigos, naquela situação não tinha sido, o menino tinha a sua razão em querer o brinquedo de volta tendo em conta que era ele que estava a brincar e a educadora devolveu-o à menina.

Fiquei a pensar sobre a atitude da educadora: é certo que o menino por vezes provocava os conflitos, mas ele deveria ser chamado à razão nos conflitos desencadeados por ele e não neste caso, tendo em conta que não tinha feito rigorosamente nada; refleti também sobre a resposta que me foi dada, e na ocasião, não tive capacidade para refletir de forma crítica; não concordei com a atitude, mas tive receio de criar juízos de valor; só posteriormente e perante outras atitudes consegui refletir de forma crítica sobre algumas atitudes da educadora.

Observei uma situação que me fez refletir sobre a importância da creche para o desenvolvimento da criança, para o respeito pelo outro, o estar em sintonia ou em solidariedade com o outro.

[4 de Novembro, 2014]

“Uma menina depois de ter tido um conflito por causa de brinquedos com outra criança, deitou-se no tapete a chorar, e qual o meu espanto quando uma das mais novas a foi confortar de todas as formas possíveis e imaginárias”.

Perdi-me naquele momento, a criança dava beijinhos, abraços, deitou-se no chão abraçada à amiga que chorava, tentou colocar-se em cima dela, uma ternura imensa, uma vontade imensa de confortar, de acalmar a amiga, o que, apesar de dificilmente imaginarmos que acontece em crianças tão pequenas, acontece de facto.

Deparei-me com uma situação relativamente aos brinquedos pessoais que trazem de casa (carrinhos, bonecas), uma vez que as crianças, particularmente este grupo segundo a educadora da creche, tem muita dificuldade em partilhar os seus pertences com os amigos, não serão estes geradores de conflitos?!

[5 de Novembro, 2014]

“ Uma menina havia trazido uma boneca de casa e andava sempre com ela de um lado para o outro, querendo ao mesmo tempo brincar com a boneca e com os brinquedos e jogos da sala e, se algum amigo/a tocassem na sua boneca, ela começava num pranto enorme, muitas da vezes, tinha-a apenas em cima da mesa, enquanto brincava com outras coisas, e nem assim, permitia que tocassem na sua boneca.”

Ao refletir sobre esta situação, considero que embora os brinquedos trazidos de casa possam sim causar conflitos, não podemos esquecer que esses brinquedos são objetos de transição que ajudam as crianças a acalmar as saudades que sentem de casa, da família, por conseguinte, não são apenas brinquedos, são objetos pessoais, segundo Post e Hohmann, “ bebês e as crianças sentem-se mais em casa quando têm à mão ou agarram num objeto de conforto pessoal (...) Quando as crianças se agarram a estas coisas é como se estivessem a agarrar-se a uma parte de si próprio, algo intimamente ligado às suas casas e às suas mães. Ficam mais felizes quando agarram estes objetos de conforto (...) ” (2011:112).

“Imaginemos que aquele determinado brinquedo substitui a ausência da mãe, ninguém empresta a mãe. É certo que devemos incutir nas crianças a partilha, no entanto, serão os objetos de transição objetos de partilha? Sempre que as crianças brincavam com os seus brinquedos pessoais e estes geravam conflitos por as crianças não quererem partilhar, a educadora retirava-os e guardava-os afirmando que “ se não sabem partilhar então não brincam”, tudo me leva a querer que a educadora considerava apenas como elementos de transição a chucha e a fralda não considerando estes elementos como sendo de transição.

O registo que se segue relata uma situação de conflito entre duas crianças na disputa de um brinquedo, o modo como intervêm e posteriormente a intervenção da educadora.

[15 de Dezembro, 2014]

“Mesa dos jogos: duas crianças disputavam um jogo de mesa. A Bianca esteve durante muito tempo com o jogo, entretanto, deixou-o na mesa perto de si mas foi buscar outro. Quando o Dinis começou a brincar com o jogo que a Bianca tinha colocado de lado, a outra criança não deixou e começou a puxá-lo para si e a chorar. Cada um puxava para o seu lado, observei uns minutos mas rapidamente tive de intervir pois nenhum estava com intenções de ceder. Sentei-me com as crianças na mesa e conversei com a Bianca. No meu ponto de vista, tendo em conta que ela já tinha brincado com aquele jogo e tinha-o colocado de lado e tirado outro para brincar, deveria deixar o Dinis brincar. Sofia: “Bianca, já não queres brincar com este jogo? Devias o ter arrumado!” A Bianca responde: “quero, é meu!” Sofia: “ Então mas foste buscar outro jogo para brincar, se já não queres brincar com este jogo, deixa o Dinis brincar, tu ficas com um e o Dinis com o outro. “ A criança agarrada aos dois jogos, recusava-se a emprestar um ao amigo. Rapidamente pensei numa estratégia. Sofia: “Fazemos assim, vamos brincar os três, primeiro montamos este jogo, quando terminarmos montamos o outro. Pode ser?” Ambos abanaram a cabeça consentindo que eu sugeri. “

A estratégia estava a correr bem, mas a uma determinada altura, as crianças começaram a entrar em conflito porque ambos queriam ao mesmo tempo encaixar as peças no jogo, não estavam a conseguir esperar pela sua vez, o Dinis começa a chorar e a gritar, a educadora aproxima-se retira um dos jogos, deixa a Bianca com o outro jogo, pega o Dinis pelo braço, afasta-o do local ao mesmo tempo que vai proferindo: “ Mas que birra é essa? Mas achas que já mandas? Quem manda aqui sou eu!”. (após esta intervenção da educadora senti na criança uma enorme revolta e ao mesmo tempo angústia, o Dinis começou a chorar e a bater com os pés no chão).

Inicialmente, procurei observar de longe para ver se conseguiam resolver o conflito e como o fariam. No entanto, cada um puxava para seu lado e estavam ambos irritados. Ao sentar-me junto deles procurei arranjar uma solução justa para ambos, confesso que retirar a um ou a outro o jogo não me pareceu uma solução adequada.

Poderia ter dado oportunidade para que eles conseguissem negociar sozinhos, no entanto, pelo que observei inicialmente, nenhum estava disposto a ceder. Considero que não fui capaz de retirar o jogo a nenhuma das crianças e agora refletindo, não sei se agi da forma mais correta, provavelmente se tivesse sido firme com a Bianca e retirado o jogo, talvez evitasse o conflito que se seguiu, no entanto, a solução que arranjei por momentos ajudou a apaziguar as duas crianças permitindo que brincassem juntas.

Aproveito para refletir também sobre a atitude da educadora ao intervir e a forma como o fez, senti o meu espaço invadido, talvez se a educadora não tivesse intervindo eu conseguisse arranjar outra estratégia para a ajudar na resolução.

Quando vi o estado em que o Dinis ficou, tive vontade de contestar a educadora, afinal o Dinis estava certo, tive vontade de lhe devolver o jogo e confortá-lo com um carinho, no entanto, distanciei-me o máximo que consegui para não interferir com a decisão da educadora.

Ao refletir sobre o sucedido, creio que a educadora deveria ter reconhecido os seus sentimentos, e mostrar-lhe que compreendia o facto de ele se encontrar irritado com a situação pois queria brincar com um jogo que não estava a ser utilizado por ninguém. Perante o que observei tudo me leva a querer que a educadora não foi justa e entrou numa medição de forças com a criança, poderia ter adotado uma postura firme, mas tendo sempre em conta o que se diz às crianças, no fundo, a educadora, segundo a minha opinião, deveria ter sido assertiva sem ser autoritária.

Muitas vezes os conflitos não estavam relacionados apenas com a disputa de brinquedos entre as crianças, mas também entre a criança e o adulto. Ao longo deste estágio foram inúmeras as situações observadas, das quais algumas descritas ao longo desta investigação.

A seguinte descrição remete para uma situação passada comigo bastante dolorosa

[17 de Dezembro, 2014]

“Este momento ocorreu no período da manhã enquanto as crianças brincavam livremente pelas diversas áreas. O Gonçalo que já tinha chegado aborrecido decidiu começar a retirar os brinquedos aos amigos, corria para a área retirava um brinquedo, depois largava, corria para outra área e fazia o mesmo.”

Fui observando a situação e quando considerei pertinente, fui perto da criança e pedi-lhe que me devolvesse o brinquedo que acabará de retirar ao amigo. O Gonçalo ignorou-me completamente e começou a correr á volta da sala com o brinquedo na mão a chorar. Olhei-o e disse: - “Gonçalo, tu gostas de brincar, os amigos também, e quando estás a brincar os amigos não te tiram os brinquedos pois não?” Não obtive qualquer resposta por parte da criança que continuava a chorar com o brinquedo na mão, mantive sempre a mão estendida, na esperança que ele de livre vontade me devolvesse o brinquedo, no entanto, o meu pedido não foi cumprido.

Na altura considerei que a única alternativa seria retirar-lhe o brinquedo e assim o fiz, não de forma brusca nem rude, apenas retirei-o da mão e levantei-me, pois enquanto tentava conversar com a criança encontrava-me à sua altura. Quando me levantei a criança começou a chorar ainda mais e enraivecido, veio na minha direção e levantou-me a mão dando-me uma palmada no braço.

Naquele momento, fiquei sem reação e triste, procurei ignorar a situação tentando não dar importância, sabia que não poderia deixar passar em branco, no entanto, não estava a conseguir reagir, nesse momento a auxiliar da sala chamou a atenção da educadora relativamente ao ocorrido dizendo: - “ olha lá o Gonçalo a bater na Sofia!?” A educadora não tinha visto nada do que se tinha passado, mas veio muito rapidamente, pegou o menino pelo braço com força gritando:” Olha lá mas tu pensas que a Sofia é da tua idade? Não se bate aos adultos ouviste? Era o que mais faltava. Andas andas mas eu ponho-te no lugar!” e colocou o menino de castigo sentado numa cadeira dizendo que ele só sairia de lá quando me pedisse desculpa.

Embora estivesse desolada procurei não mostrar a minha fragilidade. Mais tarde o menino chamou-me e veio pedir-me desculpa, disse-lhe que tinha ficado triste com a atitude dele, mas que o desculpava e dei-lhe um beijinho. Sinceramente, não consegui perceber se as desculpas eram por ter reconhecido que tinha errado ou por perceber que a única hipótese que teria de sair do castigo seria pedindo desculpa.

Hoje, ao refletir sobre o ocorrido considero que eu deveria ter agido de outra forma com a criança, deveria ter tentado perceber o porque de ele já ter chegado aborrecido à sala, reconhecendo os seus sentimentos, apoiando-o, dando – lhe a atenção que ele precisava, pois tudo me leva a crer que o Gonçalo pretendia chamar a atenção uma vez que já tinha chegado assim.

Quanto à atitude da educadora, tudo me leva a crer que mais uma vez a educadora utilizou o braço de ferro como estratégia, utilizando o poder que tem enquanto adulto de referência da sala para resolver a situação. É certo que não deve haver agressões, no entanto, não é só aos adultos que não se bate, às crianças também não. Embora eu não tenha reagido no momento para resolver a situação, ver o menino agarrado pelo braço com força, ser forçado ao castigo não me agradou, fiquei apreensiva e de certa forma desiludida.

Ao longo do meu período de estágio assisti a várias situações idênticas a esta, observei que a educadora recorria frequentemente aos gritos e ao autoritarismo como estratégia para tentar “controlar” as crianças o que inicialmente me fez pôr em causa a minha vocação para esta profissão, chegando mesmo a pensar: “ se para ser educadora e adquirir o respeito por parte das crianças é necessário agir assim, então eu desisto, pois jamais conseguirei ser assim!” Com o tempo e a experiência e o bom senso fui-me apercebendo que, uma postura autoritária e de gritos, não cultivam o respeito mas sim o medo, e sentir medo é sem dúvida, diferente de sentir respeito.

Sinto necessidade de refletir sobre as expressões que a educadora utilizava algumas vezes “controlar o grupo, controlar a sala, controlar as crianças”; inicialmente pensei que eram apenas expressões utilizadas vulgarmente; no entanto, creio que essas expressões são inadequadas, pois o adulto não tem de controlar o grupo nem as crianças, mas sim ajudá-las a terem um auto controlo, ajudá-las a perceber o que é certo ou errado.

1.3. As dificuldades com que me deparei nos momentos de grande grupo

Ao longo deste período de estágio, as maiores dificuldades sentidas por mim ocorreram sem dúvida nos momentos de grande grupo, nomeadamente quando tive de ficar sozinha; a nota de campo que se segue remete para um desses momentos em que me vi sozinha na sala com grupo.

[Notas de campo, 17 de Outubro, 2014]

“Hoje tive oportunidade de ficar sozinha com algumas crianças e com a educadora, enquanto ela fazia o momento da higiene a algumas crianças, eu fiquei na sala com as outras. Por coincidência, não sei, neste dia os meninos estavam agitados, havia mais choros do que o normal, mais gritos, tentei obter a atenção do grupo e tive muita dificuldade, por momentos consegui segurá-los no tapete, contei uma história, mas não foi muito bem conseguida. “

No momento fiquei frustrada, insegura, completamente perdida sem saber como fazer com que as crianças se concentrassem, fiquei com uma sensação de vazio, de que estava a fazer tudo errado.

Depois da história, as crianças brincaram livremente pela sala; fiquei sempre por perto, ajudava um aqui, outro ali, mas numa fração de segundos em que fui separar um conflito entre dois meninos, uma menina aleijou-se no armário, fiquei em pânico, a minha reação foi correr, ver a testa, levá-la para casa de banho onde estava a educadora, senti como se tivesse levado um murro no estômago, um mal-estar horrível, um sentimento de culpa por não ter olhado no momento certo.

Reforcei mais uma vez a tamanha importância que as auxiliares têm dentro de uma sala, a falta que fazem, o quanto ajudam, e o quanto trabalhar em equipa é extremamente importante.

Mais tarde e em reflexão com a educadora, o ter ficado sozinha na sala “havia sido um teste à minha capacidade de controlar o grupo, de ficar sozinha com eles para ela ver como eu reagiria.”

No decorrer do acontecimento fiquei bastante nervosa, com um sentimento de culpa e responsabilidade, consegui tranquilizar-me um pouco quando a educadora disse que eu tinha reagido da melhor forma. É certo que temos de saber agir em situações de emergência e inesperadas, no entanto, considerei que aquele “teste” tinha ocorrido muito cedo, era a primeira semana de estágio.

Em contexto de sala tive muitas dificuldades em gerir os momentos de grande grupo. Aliado a este receio, a dificuldade de contar histórias também constituía um problema, deste modo, e tendo em conta que a vontade de superar os medos era enorme, propus-me contar uma história em grande grupo. Já o tinha feito anteriormente e não tinha corrido bem por variados motivos; desde não conhecer a história que estava a contar, desde não me posicionar de forma correta de modo a que todas as crianças vissem o livro e também no entusiasmo, na dinâmica de contar que é o que “prende” ou não as crianças na atividade.

O episódio que se segue remete para uma atividade que fiz com o grande grupo numa tentativa de superar as minhas dificuldades nesse ponto.

[9 de Dezembro, 2014]

“Na quarta-feira foi dia de eu contar uma história ao grupo. Iniciei com o bom dia no tapete e em seguida contei uma história criada por mim para uma unidade curricular da licenciatura. A história chama-se O sapinho abracinho e o macaco trapalhão, consiste numa chamada de atenção para a amizade, a poluição e para o respeito.”

Uma das estratégias que procurei adotar para a atividade correr bem e sentir-me um pouco mais segura foi utilizar uma história criada por mim, tendo em conta que era uma história minha, não teria dificuldade em contá-la, pensei também que ao invés de a contar, seria mais interessante para o grupo se a dramatiza-se com fantoches e um fantocheiro.

De fato a atividade correu bem, as estratégias adotadas tiveram resultado, pois as crianças além de terem gostado bastante, mantiveram-se atentas e interessadas. É importante salientar que durante a dramatização interagi com o grupo, fazendo perguntas, creio que esse fator também contribuiu para um resultado mais positivo.

A história em si passava uma mensagem de amizade e respeito pelos outros, creio que o grupo percebeu a mensagem transmitida uma vez que no final ao fazer perguntas sobre a história de forma geral todos souberam responder.

1.4. Uma experiência com êxito: uma atividade lançada por mim e a adesão das crianças

Devido a aspetos que adiante descreverei, durante este meu período de estágio, não me foi possível fazer todas as atividades a que me havia proposto; no entanto, a nota de campo seguinte diz respeito a uma atividade planeada e executada por mim (cf. Apêndice 2).

[26 de Outubro, 2014]

“Na terça-feira como havia sido combinado com a educadora, foi a minha vez de executar uma experiência com os nossos meninos. Optei pelo baú dos sons, pois numa das aulas, a professora Sofia tinha referido alguns tipos de “brincadeiras” simples e fáceis de fazer, que as crianças apreciam imenso estão cheias de intencionalidades.

Inicialmente iria apenas colocar dentro das garrafas alguns materiais variados que ao abanar fizessem diversos sons, mas depois, percebi que faltava qualquer coisa e pensei na cor, foi quando decidi pintar os materiais de cores diferentes.

Os materiais utilizados foram: massas (formas variadas), cereais, alpista, sal, açúcar, alhos e conchas do mar, as cores utilizadas foram: vermelho, amarelo, preto, azul, verde, cor-de-rosa e branco.”

A intencionalidade desta experiência passava pela exploração dos sons e das cores, algumas garrafas com um determinado material faziam um som mais baixo, outras mais alto, umas quase não faziam barulho e outras faziam um barulho enorme, mas também tinha a intencionalidade de ajudar as crianças a saber esperar pela sua vez, a respeitar o tempo de cada uma e as suas preferências.

[26 de Outubro, 2014, continuação]

“Quando nos sentámos no tapete fiquei um pouco nervosa, embora em casa tivesse pensado em algumas formas de iniciar a experiência, quando cheguei fiquei um pouco insegura, sentia que a atenção estava centrada em mim e tinha receio do grupo não achar interessante o desafio que ia ser proposto. Comecei por tirar uma a uma e perguntava se eles sabiam o que lá estava dentro e de que cor era, maioria conseguiu identificar os materiais mais simples, as massas, as conchas, os cereais, mas confesso que o interesse deles centrou-se na cor e no som que cada garrafa fazia, distribui as garrafas pelo grupo e eles começaram a abaná-las, uns com mais força, outros com menos, quando foi entregue a última, a sala virou uma verdadeira banda sonora!”

As crianças trocaram as garrafas entre si de acordo com as suas preferências, o grupo manteve-se interessado durante muito tempo, acabando por dispersar, indo para as várias áreas da sala brincar mas sempre com as garrafas na mão. Confesso que não estava a espera que corresse tão bem e que as crianças se mostrassem tão interessadas. Em reunião com a educadora, percebi que ela gostou imenso, pois disse que foi um jogo com um resultado muito bem conseguido e de acordo com os interesses deste grupo, tal como desta faixa etária em creche, e que cumpriu as intencionalidades que se pretendiam, as crianças, conseguiram controlar a sua ansiedade e, embora quisessem tocar, explorar as garrafas todas, souberam esperar pela sua vez não invadindo o tempo das outras.

1.5. O meu receio de não conseguir apoiar e cuidar de todas as crianças e o modo como consegui estabelecer relações com duas crianças que me evitavam

Olho para mim como futura educadora de infância e sinto que um dos meus maiores receios será não conseguir chegar a todas as crianças, conquistar o seu respeito, carinho e empatia; no entanto, não posso esquecer-me que cada criança é única e por vezes a falta de laços não tem a ver connosco profissionais, mas sim com a maneira de ser de cada criança; existem crianças mais desinibidas, outras mais tímidas; cada relação demora o seu tempo a construir. A nota de campo que a seguir transcrevo remete para dois episódios relacionados com a forma como consegui estabelecer laços com duas crianças.

[28 de Outubro, 2014]

“Houve dois acontecimentos que marcaram esta minha semana de estágio; um deles ocorreu durante a sesta! Se nós, adultos, temos características específicas que advêm da nossa personalidade, as crianças também, e embora tenha conseguido desde o início estabelecer confiança e laços com o grupo, duas das crianças não se aproximavam muito de mim, o que também não me permitia conseguir chegar muito perto delas; isso de certa forma entristecia-me e acabou por inconscientemente tornar-se num obstáculo a contornar, não sabia bem como superá-lo, mas sabia que ia conseguir ganhar a proximidade destas duas crianças”.

“Uma das crianças é um menino, um pouco ‘conflituoso’ que tem muitas dificuldades em partilhar, gosta de brincar sempre com o que os outros têm, acabando de certa forma por destabilizar o grupo. Este menino nunca havia tido um gesto de afeto para comigo, nem sequer proximidade. Estava o grupo todo na sesta quando ele acorda, provavelmente de um pesadelo, a chorar muito e a chamar pela mãe; a minha reação foi chegar perto, e assim que me debrucei sobre a

caminha, ele agarrou-se ao meu pescoço com força, confortei-o com palavras e afetos, ele acalmou e achei que seria só aquilo, mas não, quando tentei levantar-me, ele pede: ‘fica aqui, deita!’. Deitei-me no chão para poder ficar mais próxima, ele não tornou a dormir, mas passou muito tempo a fazer-me carinhos, a mexer-me nas orelhas, no cabelo, no pescoço, parecia que me estava a embalar, eu retribui os afetos por algum tempo, deixei-me ficar até ao momento de ir fazer a higiene ao grupo”.

Eu não sei o que seria para outras pessoas, mas para mim, foi um momento de vitória; senti-me feliz, senti que tinha ganho a confiança daquele menino, mesmo que depois daquele momento, ele continuasse a não estabelecer afinidade comigo, mas tinha conseguido chegar perto pelo menos uma vez.

“A outra criança foi uma menina, uma menina que veio diretamente de casa para a creche, que ainda está em processo de adaptação e que, talvez por isso ainda se retrai um pouco; é uma menina muito tímida e tem algumas dificuldades em estabelecer ligações com as crianças, isola-se do grupo e por vezes parece estar num mundo só dela, que segundo a educadora acontece pelo fato de brincar pouco com crianças e ter mais contato com adultos, tendo assim ‘dificuldades’ de socialização com crianças da sua idade, no entanto já vai brincando um pouco com algumas das amigas da sala”.

Transcrevo de seguida um excerto da reflexão que fiz no Dossier Pedagógico de Estágio em Creche sobre o desenvolvimento da minha relação com esta menina.

“Tenho vindo a observá-la diariamente, porque no meu ponto de vista, não sei se será só pelo fato de estar a adaptar-se que ela tem esta postura na sala, porque temos outras crianças que vieram de casa, que também estão em fase de adaptação.

Ela sabe muito mais do que aquilo que nos mostra, e digo isto, porque já observei muitas vezes que quando esta sozinha a brincar, ela fala muito, gesticula, sorri, expressa emoções, mas assim que se sente observada, refugia-se e é difícil ver nela qualquer expressão facial, seja ela de tristeza ou alegria,

raramente se interessa pelas experiências, pelos desafios que são propostos e quando o faz, faz por estimulação do adulto mas por muito pouco tempo, o que ela mais gosta de fazer é deambular pela sala e brincar sozinha, nunca a ouvi ou vi chorar, e, a primeira vez que lhe vi esboçar um pequeno sorriso foi durante a sesta!

A sala estava escura, os amigos deitados, uns já a dormir, outros a serem embalados, e no momento em que estava sentada a ajudar a adormecer uma outra menina, estava ligeiramente perto dela, olhei-a e... ela fez-me uma espécie de sinal com a mão, deduzi que me estivesse a chamar e fui, deitei-me no chão ao lado dela, fiz-lhe um carinho no cabelo, ela recusou, tornei a fazer um carinho na mão e em seguida retirei logo, depois ela pegou na minha mão, fiquei ali, deitada ao lado dela, com os rostos ligeiramente próximos, com a mão dela tocava no meu nariz e fazia caretas e sorria, até que ela sorriu por uma fração de segundos olhando-me nos olhos, deixei-me ficar até que adormecesse” (Cf. Dossier Pedagógico de Estágio em Creche).

Fiquei demasiado contente, primeiro porque senti que ela me tinha chamado e não me enganei, depois porque naquele curto momento consegui estabelecer uma proximidade afetiva; ela olhou-me nos olhos e senti que se estava a sentir confortável comigo; fiquei radiante; dei muita importância ao sucedido e a partir daí continuei atenta aos seus passos tal como empenhada em estabelecer um elo de ligação.

Habitualmente, na hora da sesta, todas as crianças da sala verde com a ajuda dos adultos faziam a sua higiene e deitavam-se nos catres, as luzes eram apagadas, era colocada uma música de fundo adequada e a maioria das crianças adormeciam sozinhas.

[17 de Novembro, 2014]

“Uma das crianças, um menino que habitualmente não recorria ao adulto para adormecer, estava inquieto e não conseguia adormecer, a educadora estava na sala, assim como uma das auxiliares, eu como era hábito fazer, rodava todos os catres para ver se as crianças precisavam de alguma coisa, um conforto, a chucha, tapar. Quando me aproximei daquele menino, a educadora sugeriu que eu o deixasse sozinho, alegando que seria uma birra da criança para não dormir, pediu que o

deixasse estar, contra a minha vontade, recuei e fui para outro canto da sala.”

A educadora saiu para almoçar, ficando eu e a auxiliar da sala do lado que também auxiliava a nossa sala nas horas de almoço, o menino começou a chorar muito, assustado, abria e fechava as mãos numa tentativa de pedir colo olhando fixamente para mim.

Naquele momento, apoderou-se de mim um sentimento de incerteza perante o modo como deveria agir, fiquei em pânico, pois a minha vontade era levantar-me e confortar o menino, por outro lado, tinha receio que a educadora entrasse e me visse com o menino ao colo e me repreendesse como já havia acontecido outras vezes, partilhei esse momento com a auxiliar que me disse “Sofia embora estejas aqui a estagiar, não tens de fazer/ser igual à educadora, cada pessoa é uma pessoa, se sentes que deves ir, vai”.

Procurei pensar nas características desta criança, e de facto, embora houvesse crianças que faziam sim birras para não dormir, aquele menino nunca havia feito, logo se estava a chorar e a pedir conforto não poderia ser birra. Senti que deveria ter auxiliado a criança e assim o fiz.

1.6. Auto-observação da experiência de estágio em creche

Neste ponto pretendo refletir sobre a minha autoavaliação relativamente ao estágio, destacando aspetos positivos e negativos, bem como descreverei sentimentos que me invadiram durante este período.

Considero importante começar por referir a minha integração no contexto, que penso ter sido bastante positiva. Sem muitas dificuldades, consegui estabelecer uma relação de proximidade tanto com as crianças como com toda a equipa integral da instituição.

Provavelmente por ser uma pessoa de fácil envolvimento e de certa forma desinibida, não tive qualquer problema em criar laços, começando desde o início a participar de forma muito ativa na rotina da sala, e sentindo-me como se fizesse parte da equipa e não apenas uma estagiária.

Inicialmente, entre mim e a educadora cooperante foi criado um elo de confiança, talvez proveniente da proximidade de idades, à qual contribuiu, de certa forma e a longo prazo, juntamente com as diferenças a nível de personalidade, para alguns desentendimentos. Recordo

que umas das primeiras palavras que troquei com a educadora foram: “Eu estou aqui para aprender, se fizer algo de errado, peço que me corrija de modo a que eu possa melhorar, aprender, superar medos e inseguranças!”

A primeira semana de estágio correu na perfeição, eu estava muito motivada, cheia de vontade de aprender, de observar, de interagir, e não esperei que fosse a educadora a pedir-me para fazer isto ou aquilo, sempre que achava pertinente, voluntariava-me para participar, tendo sempre o cuidado de não ser invasiva e de não atropelar o trabalho da educadora, e assim, comecei a fazer parte integral de todos os momentos da rotina logo na primeira semana.

Na segunda semana comecei a deparar-me com pequenas situações que me deixavam constrangida, como por exemplo: na hora das refeições, quando estávamos no refeitório, ao perceber-me que algumas crianças tinham dificuldades em comer sozinhas, se me dirigia às crianças para prestar apoio, a educadora dizia-me: “Sofia não ajude o Pedro porque ele não precisa de ajuda, ele sabe comer sozinho”. Retirava-me e circulava pelo refeitório sempre atenta para ver se era necessário alguma ajuda, no instante a seguir, a educadora estava a ajudar a mesma criança que me tinha pedido para não ajudar.

Esta situação aconteceu diversas vezes com crianças diferentes; numa ocasião, de forma muito delicada, questioneei a educadora quanto a esse aspeto e a resposta que obtive foi: “Alguns sabem comer e fazem manha porque estás aqui, eu ajudo porque sei quando devo ou não devo ajudar e tu ainda não sabes ver quando é mesmo preciso ou quando eles estão a fazer manha para não comer”. Isto aconteceu ao longo de todo o estágio com crianças diferentes: eu queria ajudar em diversas situações, a vestir, a dar comida, e a educadora dizia-me para não o fazer e depois fazia-o; a uma determinada altura, pela forma como a educadora agia comigo, comecei a sentir-me ignorante, a questionar-me se teria mesmo vocação para ser educadora; não percebia, fiquei confusa; mais tarde, e com ajuda das sessões de acompanhamento que eram feitas às sextas-feiras na escola, percebi que a minha confusão interior vinha da falta de coerência das práticas da educadora.

Houve um episódio que me magoou bastante, deixando-me mesmo incomodada. No período da higiene que antecede a hora da refeição, estava a mudar a fralda a um menino, (e como as salas têm em comum a casa de banho e a bancada da muda de fraldas), tinha ao meu lado também a

mudar uma fralda, uma das auxiliares da sala do lado. Depois de ter limpo o menino com todos os cuidados, reparei que ele estava assado, e a auxiliar sugeriu-me um creme de outra criança por ser mais eficaz. (Eu sempre que tinha dúvidas sobre alguma prática, recorria a quem estivesse ao perto de mim, perguntava sempre, fosse à minha educadora cooperante, fosse às auxiliares).

Fomos para o refeitório almoçar, no retorno à sala, e estava a deitar os meninos, quando a educadora me chamou de uma forma que me pareceu arrogante e me disse: “O Dinis está mal limpo, tens de ter atenção!”. Se eu tivesse dúvidas relativamente ao facto de ter errado, pediria desculpa e dizia que da próxima vez teria mais atenção; mas eu tinha a certeza de que não tinha errado, até por que eu não estava sozinha, a auxiliar da sala ao lado tinha-me visto a mudar a fralda, tendo até sido ela a sugerir o creme para eu colocar; respondi numa tentativa de me justificar: “educadora, eu tenho a certeza de que limpei bem o menino, ele está com diarreia, provavelmente deu um pum e sujou a fralda!”. A educadora continua a contestar de forma arrogante: “A fralda estava suja, tens de ter cuidado, se eu não tivesse visto e a avó tivesse vindo buscá-lo agora (13da tarde) já viste?!”. Senti que fui completamente ignorada na justificação que dei, até que disse: “É impossível o menino ter ficado mal limpo, até porque a Maria estava comigo, vimos que o menino estava assado e ela até me sugeriu uma pomada de outra criança e viu eu a colocá-la”. Então o problema já não era a fralda estar suja, mas sim o facto da auxiliar da sala ao meu lado ter sugerido um creme de outra criança: “Mas não tinhas nada que por outro creme, ele tem o creme dele, a Mara não devia ter-te dito isso e tu não devias ter feito isso”.

Ao longo do estágio, inúmeras situações levaram-me a sentir uma certa desmotivação, a ter receio de agir; fui-me fechando e deixei de ser tão produtiva como fui inicialmente. Um facto é que raramente me senti apoiada pela educadora, e presumo que isso tenha sido prejudicial para o meu estágio. São vários os exemplos dessa falta de apoio e de transmissão de segurança que posso evocar.

Um deles remete para o dia em que o professor Augusto Pinheiro foi visitar a Creche; eu tinha planeado contar uma história ao grupo nessa manhã; era uma história que eu tinha inventado, com fantoches; quando a educadora soube que o professor ia visitar a nossa sala, de certa forma persuadiu-me a não contar dizendo: “Tens a certeza que queres contar a história? Se fosse eu não contava, vai ser o descalabro, faz só o tapete!”. Perante isto, que motivação teria eu para

fazer alguma coisa? Eu já sou de certa forma uma pessoa insegura, e, em situação de estágio, com receios e medos e sem apoio e incentivo, a minha segurança ficou totalmente abalada.

Outro exemplo que comprova o que acima referi tem a ver com uma atividade que planeei e não realizei por desmotivação. Tinha sugerido e programado com a educadora fazer uma atividade (que serviria de apoio para o trabalho das didáticas) e que consistia na exploração de diversos materiais com os pés, para que as crianças sentissem diferentes texturas (lixa, algodão, sal, bolas de gelatina); comprei todo o material, levei-o para a creche, e perto da hora de eu iniciar a atividade, a educadora perguntou-me:” Sempre queres fazer a atividade? Está frio, tens de lhes tirar as meias, não sei se eles vão querer mas, se quiseres tenta”. A minha resposta foi: “deixa estar eu não faço!” É importante salientar que isto aconteceu, já depois de muitas outras situações desagradáveis terem acontecido.

Quando lhe entregava as minhas reflexões semanais para a educadora ler e dar a sua opinião, fazia sempre críticas e correções de aspetos que eu achava importantes referir nas reflexões e que a educadora desvalorizava pedindo-me que os retirasse; por exemplo, isso aconteceu na primeira reflexão, quando mencionei uma citação feita pela educadora da sala laranja, de que gostei pelo facto de identificar com a mesma. Eis o excerto que a educadora cooperante me pediu para retirar da minha primeira reflexão semanal:

“Fui recebida pela educadora Júlia que me convidou a ir para a sua sala (sala laranja 1/2anos) até a educadora da minha sala chegar. Assim que entrei na sala, a educadora Júlia começou a falar do espaço, da caracterização da sua sala e disse uma coisa com a qual me identifiquei bastante: ‘A porta da minha sala não tem coelhos nem ursinhos porque as minhas crianças são seres humanos, e escolhi os olhos delas para as identificar porque primeiro, sou uma pessoa de emoções, segundo porque narizes, orelhas, e sorrisos podem ser iguais ou parecidos, já os olhos, os olhos têm uma expressão única em cada pessoa’”.

A minha educadora cooperante não gostou que eu tivesse mencionado outra educadora na minha reflexão, considerando desnecessária esta observação, dizendo que a sala da outra educadora era a verde e não a laranja.

Ainda relativamente às reflexões, senti-me pouco apoiada no que toca a fundamentação teórica, bem como às intencionalidades da educadora relativamente às atividades que a educadora propunha as crianças. Já perto do final do estágio, e nas semanas de preparação para as

atividades de Natal, também houve uma situação que me deixou enraivecida. Sempre que faziam atividades alusivas ao Natal eu perguntava a educadora se precisava de ajuda; ela dizia-me que não; de imediato estava a educadora cooperante, a auxiliar da sala e as auxiliares da sala azul a fazerem as atividades de certa forma eu sentia-me excluída, não entendia o porque de não poder participar; quando confrontei a educadora com esta questão a resposta que obtive foi: “Estás aqui para estar com as crianças, não para fazer coisas do Natal”; eu ainda argumentei: “Mas também é importante que eu aprenda para quando iniciar a prática ter ideias de como se faz!”. Aí a educadora respondeu-me “ Se queres ideias de natal vais à internet e vês!”.

Ao longo do estágio, muitas foram as atitudes que levaram a que o entendimento entre nós se tornasse difícil, quer em situações passadas diretamente comigo, quer em situações que observava e com as quais não concordava.

Relativamente aos afetos, sei que sou uma pessoa meiga e afetuosa, faz parte da minha forma de ser; considero que a educadora não o era, chegando mesmo a revelar-se como uma pessoa fria e brusca na forma como dizia as coisas. A educadora ostentava uma atitude autoritária recorrendo muitas vezes aos gritos para conquistar o respeito das crianças. Revelou ser uma pessoa autoritária.

Segundo Tierno (1989), os educadores autoritários são portadores de uma máscara habitual que esconde um profissional de educação imaturo e intolerante quando grita, ameaça ou se deixa dominar por nervos e cólera para com as crianças. Este autor conclui: “Só o professor educador que conseguiu um completo domínio de si próprio, que conhece as suas fraquezas e erros e é capaz de os admitir, que sabe ser firme e compreensivo, exigente e tolerante ao mesmo tempo, tem uma inconfundível aura de respeito, segurança e força interior (...)” (Tierno B., 1989: 136).

Um dia, numa das sextas, eu estava sozinha na sala sentada no tapete, um dos meninos acordou sobressaltado e veio a correr para o meu colo, deixei-o ficar numa tentativa de o confortar, de o acarinhar, mas quando a educadora chegou, viu o menino ao meu colo na hora da sesta; eu contei-lhe o que tinha acontecido, e ela permitiu que ele permanecesse no meu colo. No dia seguinte, o mesmo menino estava agitado e com dificuldade em adormecer, a educadora de

forma indireta criticou o que me havia permitido fazer: “Pois é Artur estás a ficar mal habituado, é para ficares na cama e dormir!”.

Situações como esta fizeram-me ter receio de me dar. Penso que a minha relação com a educadora, o facto de termos de certa forma entrado em conflito e de termos divergências, impediu que eu pudesse dar mais de mim em alguns aspetos, o que me levou a retrain-me um pouco, a não me sentir motivada como inicialmente, a descurar um pouco a minha intervenção relativamente ao tema que havia escolhido para a minha investigação; no entanto, no que respeita ao meu desempenho na sala, penso que correspondi às minhas expectativas e da educadora também, nomeadamente nos momentos de higiene, alimentação, repouso, entre outros.

Relativamente às propostas de atividades, considero que poderia ter realizado mais. No fundo, as minhas fraquezas, o que me impediram de dar mais, deveram-se ao facto de ainda me sentir insegura relativamente ao meu papel como futura educadora, e de ao mesmo tempo não ter tido o apoio de que precisava por parte da educadora cooperante.

Observei ao longo do estágio algumas práticas que eram contraditórias com a teoria estudada e abordada na unidade curricular de Estágio em Creche: existem aspetos que devem ser valorizados, como é o caso da nossa própria autodisciplina, enquanto adultos responsáveis e educadores, devendo refletir sobre se agimos de acordo com o que dizemos. Um profissional de educação não pode pedir a uma criança que não faça isto ou aquilo quando em seguida vai fazê-lo. Por exemplo: assisti algumas vezes em que a educadora cooperante chamava a atenção às crianças para que estas não se levantassem da mesa do refeitório depois de comerem, enquanto a própria educadora almoçava de pé.

Depois de muito refletir, e apesar de todas as dificuldades que senti (algumas ainda hoje sinto), sei que só na prática vou conseguir ganhar a maturidade que me levará à construção da identidade profissional de que preciso para conseguir adquirir o respeito por parte das crianças. Sem margem para dúvidas, esta profissão é, e será sempre repleta de sentimentos de insegurança, de insatisfações, de medos e receios; não faria sentido se não o fosse, pois é uma profissão demasiado humana e tudo o que fazemos é para que as crianças cresçam num ambiente sólido que mais tarde lhes permita viver em sociedade de forma respeitosa, equilibrada e justa. De uma forma global, considero que este estágio foi bastante enriquecedor e

proveitoso para mim enquanto futura profissional, tanto pelos aspetos positivos como pelos menos positivos que me fizeram refletir bastante, e todas as reflexões ajudar-me-ão na construção da minha identidade profissional num futuro próximo.

2. Apresentação e intervenção em contexto de jardim-de-infância

2.1. Procedimentos inclusivos da educadora para com a estagiária

Considero importante refletir sobre um momento que muito me sensibilizou no primeiro dia de estágio: à medida que os meninos iam entrando na sala, a educadora perguntava: “Já viram quem está aqui? Quem é esta amiga?” E eles respondiam: “É a Sofia!”. Olhavam para mim, observavam-me ao pormenor, como se estivessem a comparar-me e a verdade é que estava: fui surpreendida com um retrato gigante “meu” (cf. Apêndice 3) fixado na parede feito pelas crianças com a ajuda da educadora; antes de eu ir para o estágio eles tinham imaginado como eu seria, como seria o meu corpo, o meu cabelo, a minha roupa, a minha altura; como é óbvio, isto não foi feito ao acaso, aliás como nada nesta sala é feito ao acaso; esta atividade surgiu no seguimento de outras atividades referentes ao estudo dos rostos, do conhecimento do corpo, e ao auto conhecimento e ao conhecimento dos outros. Fizeram uma análise sobre as semelhanças entre mim e a imagem que tinham construído; fiquei muito feliz pelo excelente trabalho que a educadora fez com o grupo de forma a preparar a minha chegada; estavam todos à minha espera, já tinham falado sobre quem seria eu, e tinham imaginado imensas coisas sobre mim. Neste sentido, considero que a minha inclusão por parte da educadora e das crianças em sala foi muito positiva, e não tive muitas dificuldades em interagir com elas nem elas comigo; senti que conquistei a sua confiança sem grandes dificuldades.

2.2. A redescoberta da pertinência do tema

Tendo em conta que tinha vindo de um primeiro estágio demasiado controverso, senti um certo receio de como iria ser o segundo. No entanto, ter passado por momentos extremamente difíceis, permitiu-me crescer como pessoa e como futura educadora.

Considero que iniciei este estágio com uma atitude diferente mas também mais cautelosa e acima de tudo com um olhar já mais treinado. Enquanto durante o estágio em creche

descurei de alguma forma o estudo do tema da minha investigação, no estágio em jardim-de-infância, foquei-me profundamente nas questões alusivas à construção da disciplina.

Quando iniciei o meu estágio em jardim-de-infância, rapidamente me fui apercebendo da forma como a educadora cativava as crianças, como ganhava o seu respeito e admiração e a forma como ela diariamente trabalhava para a construção da disciplina. Entrei noutra dimensão, tanto que, na primeira semana, com receio de falhar, de ter algum comportamento desadequado perante uma prática tão suave, tão bem construída, limitei-me a observar.

Aos poucos, fui-me libertando e fui-me revendo nas atitudes da educadora e pensava: “Sim, é isto, afinal é possível, dá trabalho, requer insistência, mas é possível, é possível ser uma educadora afetuosa e respeitada”.

2.3. A construção das regras para uma disciplina democrática

Fui-me apercebendo de que a educadora desenvolvia com o grupo uma disciplina democrática, em que tudo era negociado com as crianças de uma forma bastante positiva, que pode ser ilustrada através dos seguintes exemplos: o placar da elaboração das regras da sala; tenho conhecimento de que em algumas instituições as regras são afixadas, mas as crianças não sabem o seu significado, ou se sabem, algumas vezes não cumprem porque para elas talvez não façam sentido, são regras impostas e não negociadas; neste sentido, umas das perguntas que senti necessidade de colocar à educadora um pedido de esclarecimento relativamente ao modo de produção das regras: se tinham sido construídas em conjunto com as crianças ou apenas afixadas pela educadora. Fiquei surpreendida com a resposta, quando a educadora me disse que as regras da sala foram surgindo de forma gradual ao longo do tempo e provieram de necessidades sentidas pelas crianças; por exemplo: uma das regras refere que devemos dizer sempre bom dia; esta regra surgiu porque, inicialmente, as crianças entravam na sala e não diziam nada, e um dia a educadora perguntou-lhes: “Não acham que quando chegamos à sala deveríamos cumprimentarmos com um bom dia?”. Uma das crianças disse “Oh ‘G’ essa pode ser uma regra da nossa sala!”.

Relativamente a outra regra, “falar baixo”, muitas vezes, as crianças ao estarem nos diversos espaços falavam muito alto e acabavam por incomodar as outras, e algumas crianças queixavam-se de dor de cabeça; foi esta queixa que a educadora aproveitou para

perguntar se elas consideravam que o falar baixo poderia ser uma das regras. Todas as regras que fazem parte da sala foram elaboradas segundo a necessidade das crianças do grupo, o que significa que faziam sentido para elas, sendo então mais fácil que as cumpram; é natural, que sendo crianças, por vezes, se esqueçam; no entanto, e por incrível que pareça, são as próprias crianças que se sentem incomodadas chegando a chamar a atenção de outras crianças dizendo: “Estás a esquecer-te da regra do falar baixo!”. À medida que fui observando situações relacionadas com o respeito e com a disciplina, fui ficando maravilhada.

2.4. As regras, os conflitos e a intervenção da educadora num clima de disciplina auto consentida

Como referi anteriormente, ao longo de ambos os estágios, tive sempre comigo um caderno e uma caneta, o que me permitiu registar momentos muito importantes que me possibilitam hoje relembrar e refletir sobre eles.

Uma das características da educadora residia no seu estilo de intervenção pautado por uma constante valorização das crianças cujos atos eram inadequados, ou melhor, enquanto criticava esses atos, não só se coibia de fazer julgamentos de valor globais sobre as crianças, como também destacava o valor que atribuí a cada uma delas, sublinhando ainda que todas as outras crianças perfilhavam a sua posição face aos atos dos prevaricadores.

A seguinte nota de campo ilustra bem o que acima refiro e remete para uma situação de desobediência em que a educadora utiliza como estratégia a negociação e a valorização da criança para resolver a situação.

[3 de Março de 2015]

“Um dos meninos não queria fazer a escovagem dos dentes, todos sabem que depois da escovagem o momento que se segue é em grande grupo, tendo em conta que o menino se recusou a lavar os dentes ficou sentado na mesa e não se juntou ao grupo no tapete. A educadora de forma muito calma tentou negociar: “João não entendo porque estás assim e se não falares não te podemos ajudar, sabes que tens uma tarefa (escovar os dentes), tu és muito importante para nós e o grupo precisa de ti aqui, no entanto, só podes vir para o pé de nós quando fizeres a tua tarefa”. Depois disto, a Educadora iniciou o momento com o grupo, e o menino, mais tarde escovou os dentes e juntou-se a nós.”

Perante esta observação fiquei surpreendida; não conseguia evitar fazer comparações tendo em conta que tinha vindo de um estágio tão difícil, onde a disciplina era visivelmente imposta, deparar-me com uma situação destas, tão democrática, fiquei sem palavras, parecia demasiado fácil e simples.

Outra observação sobre a qual senti necessidade de refletir, remete para o respeito, os conflitos e desentendimentos; por exemplo: se duas crianças por algum motivo tinham um desentendimento, a educadora esperava e permitia que resolvessem o conflito em autonomia através da conversa e partilha de sentimentos, (cf. Apêndice 4) para que ambas refletissem sobre os seus atos; intervinha apenas para afastar os meninos do local onde se tinha iniciado o conflito e caso não estivessem a conseguir resolvê-lo ali, não aceitando queixas, quando solicitada perguntava: “Já conversaram sobre isso? Resolvam!”.

Observei que nem sempre é fácil, e às vezes não resolviam à primeira tentativa; no entanto, fazia parte das regras da sala, “falar quando se está zangado”, e eles sabiam que só retomariam as atividades quando resolvessem as situações, e quando finalmente

terminavam, fosse à primeira, à segunda ou à terceira tentativa, vinham de forma muito autónoma dizer que já estava resolvido.

Ao longo do meu período de estágio, muitos foram os episódios semelhantes de negociação que presenciei, o que me levou a seguir a mesma linha na interação com as crianças, e por momentos, considerei que esta prática funcionaria apenas com a educadora por ser o adulto de referência da sala; no entanto, as crianças tinham este princípio tão bem enraizado que também resultou comigo o que me deixou extremamente feliz, realizada, sentindo que este era o caminho a seguir.

Considero importante referir que a negociação não existe apenas como estratégia entre pares para resolver conflitos, mas também com a educadora em situações de comportamento indesejável; o episódio que abaixo descrevo, ilustra um momento de grande grupo que estava a ser perturbado por uma criança.

[5 de Março de 2015]

“Momento de grande grupo no tapete: a educadora conta uma história, um dos meninos interrompe constantemente, distrai os amigos; depois de várias chamadas de atenção a educadora sugere que o menino se retire do grupo.

Educadora: “Vítor, nós gostamos muito de ti e que estejas aqui no grupo a aprender, mas não estamos a gostar do teu comportamento, não estás com atenção e estás a distrair os amigos, queres sair um bocado? Quando estiveres pronto para vir de novo ficaremos contentes!”

O menino retira-se e ao fim de alguns minutos coloca o dedo no ar e a educadora diz: - “Parece que o Vítor quer-nos dizer alguma coisa; queres partilhar alguma coisa connosco Vítor?”

A criança diz: - “Quero dizer que já estou preparado para estar no grupo, já consigo e não vou portar-me mal!”

Educadora: - “ Ficamos muito feliz Vítor, por teres pensado e por conseguires estar aqui connosco!”

Ao refletir sobre esta situação pude perceber que a criança, ao ser afastada do grupo sentiu uma certa tristeza por não estar no grupo a ouvir a história; talvez a sua vontade de se juntar ao grupo e acompanhar o que estava a ser feito a tenha feito refletir sobre o seu comportamento e tenha então compreendido que para voltar para o grupo teria de ter um comportamento adequado. Considero que a estratégia utilizada pela educadora ao valorizar a criança mesmo quando esta não tem um comportamento adequado é muito importante para que a criança se sinta integrada no grupo; assim como é importante que seja capaz de refletir sobre a sua ação; no fundo o que é repreendida é a ação da criança e não a criança em si. Muitas vezes são ditos às crianças disparates como; “não gosto de ti, portas-te mal”, o que acaba por desvalorizar a criança e de certa forma deixar-lhe mágoa e sentimento de rejeição, ao passo que se dissermos gosto de ti mas não gosto do que fizeste estamos a chamar a sua atenção sem a fazer sentir-se rejeitada.

Quero frisar de novo a estratégia que a educadora utilizava para a construção da disciplina, e refiro construção e não aquisição, pois ao longo do tempo fui percebendo que a disciplina não se adquire: constrói-se passo a passo. A educadora trabalhava diariamente com o grupo a componente de formação social e pessoal. Dois dos episódios que irei descrever, no sentido de justificar o que acima refiro, remetem para uma situação de valorização da criança.

[10 de Março de 2015]

“Um menino tinha faltado alguns dias por estar doente regressou à sala, depois de estarmos todos sentados a educadora disse para o menino: Miguel ainda bem que voltaste, precisamos muito de ti no grupo, és muito importante, tínhamos muitas saudades tuas!”

A educadora fez questão de mostrar ao menino a importância que ele representava para todos na sala, de o acarinhar com palavras, de o fazer sentir que pertencia ali; aliás, observei diariamente ao longo de todo o meu período de estágio a forma como a educadora evidenciava a importância de cada criança e ao mesmo tempo do grupo como um todo.

O episódio que se segue remete de igual forma para uma situação de valorização da criança; o que fui percebendo é muito importante para que esta se valorize a si e por sua vez aos outros.

[12 de Março de 2015]

“Pude observar sobre outra situação que ocorreu com um menino, este menino é uma criança muito insegura, acha muitas vezes que não é capaz de fazer isto ou aquilo, e só a ideia de não ser capaz assusta-o, fá-lo ficar nervoso, e por vezes fá-lo chorar. O menino chegou muito nervoso e agitado, a avó havia partilhado com a educadora que ele estava assim por causa da prenda do dia do pai, que tinha medo de não conseguir fazê-la. A educadora no momento do grande grupo, sentou-o no colo e perguntou:” Estás com algum problema José? Queres conversar connosco, queres nos dizer alguma coisa?” O menino nervoso disse que não, ainda assim a educadora perguntou” O que podemos fazer para te ajudar?” E o menino respondeu: “sorrisos, quero sorrisos!” Automaticamente todos os amigos mostraram o seu melhor sorriso ao menino, incluindo eu e a educadora, e o menino respondeu: “Parece outra dimensão!”.

Considero muito interessante o fato de as próprias crianças se ajudarem umas às outras no que diz respeito ao comportamento, muitas foram as vezes que chamaram a atenção aos amigos que não estavam bem, utilizando mesmo palavras que a educadora costuma utilizar; é espantoso como elas se apropriam dos modelos, mas isto acontece não apenas quando algum amigo se comporta mal, mas também quando algum amigo está triste, com problemas as crianças são extremamente solidárias umas com as outras, o que para esta idade é completamente excecional, tal como é evidenciado pela seguinte nota de campo:

[14 de Março de 2015]

“ Hoje observei algo que me fez refletir, o Ricardo chegou triste à sala, não queria falar com ninguém, estávamos em grande grupo e o Cristiano levantou o braço e disse: - “Ricardo o que tu tens? Se não falares não te podemos ajudar!”

Observei alguns conflitos relativamente à disputa de brinquedos e ao modo como as crianças os resolvem, o que abaixo descrevo remete para uma situação de disputa de brinquedos.

[14 de Março de 2015]

“ Seis crianças encontravam-se no espaço da casa a brincar, vestiam e despiam roupas e usavam adereços de enfeite, havia apenas dois anéis e todas as crianças queriam usá-los, a uma dada altura, uma das meninas diz: “educadora a Patrícia já está há muito tempo com o anel, eu também quero!” A educadora diz: “ Não há queixas, se só há dois anéis, vocês sabem o que fazer e como resolver!”

Sem deixar de ter atenção a toda a sala, fixei-me por uns instantes no espaço da casa, e pude observar mais uma vez que a negociação entre as crianças é comum e constante; neste caso, existiam apenas dois anéis no espaço da casa e, todos queiram utilizá-los; à medida que fui observando, fui vendo os anéis “rodar” pelas mãos de todos os meninos que ocupavam o espaço da casa naquele momento, sem conflitos e sem birras.

A seguinte nota de campo descreve um conflito entre um grupo de crianças que estava a brincar na área das construções e a forma como o resolveram.

[7 de Abril de 2015]

“No período da manhã, observei e registei um conflito entre um pequeno grupo de meninos e como foi resolvido. O Tiago estava no espaço das construções a construir com mais dois amigos e o Daniel queria juntar-se a eles para construírem juntos.”

Tiago: - “Não podes construir connosco porque não há boneco para ti”.

Daniel: - “Mas eu quero brincar com vocês!...”

Tiago: - “ Mas não podes!”

Daniel. - “ Mas não percebes que eu quero brincar com vocês...!”

Por norma, quando os meninos vão para as construções, planeiam o que vão fazer de forma a no final da construção introduzirem nela os objetos/brinquedos que trazem de casa, neste sentido, o Tiago não queria que o Daniel brincasse com eles, porque os bonecos que iam introduzir na construção estavam já distribuídos pelos elementos do grupo, como se cada um já tivesse estipulado as suas funções; o Daniel, ao ficar no grupo, não iria desempenhar nenhum papel.

Pensei em intervir; cheguei perto do grupo e tentei conversar com os meninos sobre o que estava a acontecer, mas apercebi-me de imediato que deveriam ser eles a resolver; então afastei-me um pouco. O Daniel percebeu que naquele momento não podia mesmo fazer parte daquela construção e foi planear outra atividade. Considero bastante interessante a forma como eles, sozinhos, resolvem e gerem os seus conflitos autonomamente, “é em grupo que se constrói a noção de pertença (...) é necessário existir conflito para se encontrarem soluções (...) ao evitar os conflitos, estamos a impedi-las de crescer, de se tornarem capazes de resolver os seus problemas pelos seus meios, com os seus pares, por si próprias, utilizando a vontade própria, sendo livres dos seus atos (...) até porque a liberdade é isso mesmo, no querer, na vontade! No desejo de querer escolher a forma de estar com o outro e atento ao outro” (Silva 2013:40).

Ao longo de todo o meu período de estágio, a educadora deu-me total liberdade para agir e intervir sempre que considerasse pertinente, pedindo-me sempre que eu fosse eu mesma, para ser o mais verdadeira possível nas minhas escolhas e decisões. Neste sentido, relembro uma situação em que intervim com a ajuda da educadora e que registei na seguinte nota de campo.

[9 de Abril de 2015]

“ Espaço das construções, alguns meninos ao invés de estarem a trabalhar nas suas construções, estavam agitados e a atirar as peças uns aos outros, a utilizarem as peças para fazerem espadas”.

A educadora sugeriu que eu conversasse com esse pequeno grupo e o organizasse, que pedisse que se sentassem e que desenhassem a sua construção, com o objetivo de os acalmar, de os fazer pensar e concentrar.

A estratégia funcionou muito bem: os meninos acalmaram, refletiram sobre as suas construções, representaram no papel o que tinham construído. Aprendi diariamente com a educadora que tudo tem de fazer sentido para nós, enquanto educadoras, mas principalmente para os meninos, e não existe qualquer tipo de intencionalidade se estiverem na área das construções e não construírem, se não pensarem, criarem na cabeça deles um projeto que queiram desenvolver/construir.

A partir deste momento, foi criada uma regra, que estipulava que todos os meninos que escolhem ir para o espaço das construções podem ou não primeiro planejar, fazer um esboço do que vão construir; no entanto, no final da construção, têm de se sentar, de observar e de desenhar a sua construção e depois mostrar ao grupo. Antes de os meninos irem para o almoço, reunimo-nos no tapete e conversámos sobre esta nova regra, os meninos que tinham tido um comportamento desadequado refletiram e reconheceram perante o grupo o que tinham feito de errado, e que precisavam melhorar.

Ao longo deste estágio, uma das intervenções que fluía muito bem e que me fazia sentir totalmente à vontade para realizar, era o apoio na resolução de conflitos, até ao episódio seguinte que passo a descrever:

[11 de Maio de 2015]

“Depois da aula de ginástica e ainda no espaço polivalente, assisti a um conflito entre dois meninos que estavam na fila para entrar na sala. O Telmo estava à frente do Carlos que estava a beliscar constantemente o amigo, tentei intervir, ser a mediadora do conflito, sugeri aos dois que se retirassem da fila para conversarem sobre o que aconteceu e, por norma, esta comunicação entre duas crianças que estão em conflito ocorre sem grandes dificuldades, no entanto, neste caso, o menino que tinha beliscado o outro recusava-se completamente a falar com o amigo, virando-lhe as costas, ignorando-o.”

Telmo: - “Carlos porque é que me fizeste isso?!” Repetiu algumas vezes o menino, tentei intervir de novo dizendo: - Carlos o Telmo precisa conversar contigo, vocês precisam de resolver o problema, olha para o amigo, escuta-o!”.

Segundo Hohmann & Weikart (2011:89) perante uma situação de conflito, os adultos devem “estimular as crianças a resolver os assuntos em que estão envolvidas”; no entanto, senti-me impotente naquele momento, o menino não só ignorava o amigo como me ignorava a mim; todas as outras crianças já tinham entrado na sala, e era o momento de grande grupo; eu estava fora da sala com eles dois e já não sabia o que fazer; refleti um pouco e considerei que a melhor opção seria entrar para a sala com os dois; no entanto, não ignorei a situação, pedi que se sentassem dentro da sala mas fora atividade que o grupo estava a realizar para que compreendessem que estava a decorrer um momento importante e que para eles participarem teriam de resolver primeiro o seu conflito.

Nem assim consegui; recorri à educadora, expliquei o que tinha acontecido e a educadora pediu às duas crianças que se sentassem no grupo e tentou também que o problema fosse resolvido no grande grupo, com a participação e ajuda de todos. Apesar de todos os esforços, não conseguimos: o menino continuou sem querer ouvir e sem querer falar; mais tarde disse: “Quando eu quiser eu falo!”. Nós respeitámos a decisão do menino, continuámos a desenvolver e a dinamizar aquele momento em grupo e o menino não chegou a conversar com o outro.

Considero que as estratégias utilizadas na resolução de todo o tipo de conflitos que observei neste contexto passam por sugerir e apoiar a escuta e o diálogo entre as crianças. Através da escuta e respeito pela criança, procurei compreender a sua opinião, e sempre que considerava os seus comportamentos “não adequados” procurava transmitir-lhe a minha opinião e os meus sentimentos. Tudo me leva a crer que ao darmos oportunidade à criança de se expressar, incentivamos a comunicação e apelamos ao diálogo que é uma das estratégias mais eficazes para a resolução dos conflitos.

Ao longo da minha intervenção procurei apoderar-me destas mesmas estratégias; no seguinte exemplo compreende-se como por vezes as crianças eram bastante autónomas na resolução dos seus conflitos.

[18 de Maio de 2015]

“Hoje observei e intervim logo pela manhã numa conversa interessante entre três meninos que estavam nas construções, sendo que dois deles tinham construído uma cidade para os Super Heróis com uma estrada e o menino que estava sozinho, uma cidade normal, mas só com prédios”.

Eu:-” Vocês dois estão a construir sozinhos ou com o Alexandre?

Tiago: -“Estamos a brincar com o Alexandre Sofia!” O Alexandre responde muito indignado:

Alexandre:-” Não, não, nem penses nisso, eu estou aqui sozinho!”

Cristiano -“ Oh Alexandre já viste alguma cidade sem estrada, por acaso?”

Considere interessante esta conversa entre eles, no sentido em que, um dos meninos estava a brincar sozinho, e os outros queriam brincar com ele, juntando as duas construções, perante a recusa do menino, o outro teve uma capacidade de argumentar extraordinária, fazendo o amigo sentir necessidade de permitir a união das construções uma vez que eles tinham a estrada e o outro a cidade e de facto, a cidade precisava da estrada.

Entretanto, circulei pelos vários espaços da sala e quando voltei a passar pelas construções, estas crianças já estavam a brincar juntos nas duas construções. Deste modo, considero que o processo de observação é fundamental para descobrirmos individualidades. Pois, segundo Reyes (2010:31) “a observação da conduta infantil, do que fazem as crianças que estão à nossa volta, será o melhor meio para redescobrir os primeiros passos a dar e constituirá o estímulo de que necessitamos para não nos sentirmos perdidos”. Através, da interação física e verbais próximas o educador procurará intervir perante um diálogo de encorajamento, ou seja, o adulto encorajará a criança a dialogar e dar a sua opinião, a sentir-se mais confiante, e a fazê-las acreditar nas suas capacidades na tomada de decisão nas suas escolhas (cf. Hohmann e Weikart, 2011). E é notória a capacidade que estas crianças têm para defenderem os seus interesses, de argumentar.

Embora este grupo de crianças fosse bastante autónomo na resolução dos seus conflitos, na tomada das suas decisões e com pleno respeito pelos adultos da sala, existiam quatro meninos na nossa sala “difíceis” a nível de comportamento, mas todos eles com “motivos” diferentes e reações diferentes. Quando por comportamento desadequado eram retirados do grupo, ficavam incomodados por não participarem nas atividades e aprendizagens que estavam a decorrer e ao refletir sobre os seus atos, pediam para voltar; no entanto, o João quando saía, mostrava uma indiferença tremenda era como se para ele, estar com o grupo ou não fosse indiferente, e mesmo quando era retirado do grupo, continuava a tentar destabilizar o seu funcionamento; era um menino que raramente nos mostrava sentimentos fossem eles positivos ou negativos, passando a maior parte do tempo distraído, desinteressado e indiferente.

[19 de Maio de 2015]

“Estávamos com o grupo a realizar uma atividade e o comportamento do João estava muito desadequado, e nem mesmo com as inúmeras chamadas de atenção por parte dos adultos da sala ele o moderou, estando constantemente a gesticular com as mãos, a tocar nos amigos, a incomodar; a uma determinada altura, a educadora entre muitas outras tentativas para o sossegar disse-lhe: - João é uma pena que não consigas tomar conta do teu corpo, das tuas mãos, vou ser eu a tomar conta das tuas mãos para aprenderes como se faz”! E colocou-o à sua frente segurando as suas mãos atrás das costas e continuámos a conversar e a trabalhar com o grupo; inicialmente, o menino, ria, continuava a perturbar, a abanar as pernas, os pés, continuando a mostrar indiferença até pelo facto da educadora lhe estar a segurar nas mãos; a uma dada altura, para espanto de todos, o menino começou a chorar muito, mas um choro sentido, estava de facto a sentir-se incomodado.”

Considero interessante a interpretação que tanto eu, como a educadora e a auxiliar retirámos desta situação inicialmente pensámos, depois partilhámos entre nós. Para uma pessoa que estivesse de fora e visse este choro, não iria considerar este um aspeto positivo, mas sim negativo; no entanto, para nós que já o conhecíamos, considerámos

positivo, pois mostrou-nos que o menino expressa sentimentos e que se incomoda com alguma coisa.

Tive oportunidade de assistir e participar em tarefas/jogos que considerei bastante importantes para a construção do respeito por si e pelo outro. Um deles, no jogo do espelho, as crianças tinham de olhar-se ao espelho e observarem-se, partilhando com o grupo o que gostavam mais nelas e porquê. Inicialmente, as crianças tiveram tendência para mencionar aspetos que não gostavam de si próprias; no entanto, a educadora pedia às outras crianças do grupo que dissessem as coisas de que gostavam e começou por ser ela a pegar no espelho, observando-se e a dando o exemplo. Muitas crianças diziam que gostavam dos seus dentes porque eram brancos, dos seus cabelos, dos olhos, mas fizeram-no com alguma dificuldade e alguma vergonha.

Outro exemplo deste tipo de jogos era o jogo de pares, em que uma das crianças ficava sentada, a outra ficava em pé e tinha de dançar em torno do amigo, depois ambas colocavam-se costas com costas e tinham de dançar em sintonia sem descolar as costas um do outro; no final, os pares tinham de se olhar nos olhos e conversar olhando-se nos olhos.

Um exemplo mais, o do jogo dos elogios, em que as crianças tinham de andar devagar dentro do espaço limitado pelas cadeiras, e tinham de fazer um carinho na cara dos amigos que passavam por elas; a segunda parte do jogo consistia em andar igualmente devagar mas desta vez, dizer ao ouvido dos amigos segredos com coisas simpáticas e bonitas. Depois de termos feito o jogo, sentámo-nos nos lugares e partilhámos alto o que dissemos e o que nos foi dito. Foi muito interessante ouvir as partilhas das crianças, ver os sorrisos estampados nos seus lábios ao receberem elogios por parte dos amigos. “Gosto muito de ti! Gosto que sejas meu amigo! Gosto muito da minha família! És muito bonita!”.

Estes jogos tinham como finalidade trabalhar a observação, as características de cada um, trabalhar a autoestima, proporcionar experiências que os fizessem pensar neles próprios, nos seus sentimentos, a fim de serem capazes de os verbalizar. No fundo estas tarefas ajudam a trabalhar a concentração, a sintonia com os outros, as relações a nível pessoal e social.

2.5. As dificuldades com que me deparei nos momentos de grande grupo

Ao longo do meu período de estágio e com o apoio incondicional da educadora cooperante fui construindo uma maior segurança em mim e no relacionamento com as crianças quer individualmente quer em grupo, sentia que estava no caminho certo e que a conquista pelo respeito das crianças por mim estava a ser alcançada, no entanto, houve um momento em que a minha autoridade foi posta em causa. A nota de campo seguinte remete para esse momento.

[15 de Abril de 2015]

“Recebemos na nossa sala a visita de uma escritora Paula Farinhas que veio contar ao grupo uma história muito interessante sobre uma abelha. A meio da história, por motivos de força maior, a educadora teve de se ausentar da sala, ficando eu, a auxiliar e a escritora. Quando a escritora terminou e se foi embora, tive de dar continuidade às atividades.”

Pedi ao grupo para se sentar no tapete para conversarmos. Senti-me muito perdida sem a educadora por perto; inicialmente, tentei concentrar o grupo, mas ninguém me ouvia, era como se ali não estivesse; fiquei frustrada, de novo a sensação de não ser capaz, estava com um grupo de 25 crianças e não estava a conseguir fazer-me respeitar nem ouvir.

Com a ajuda da Auxiliar, demos continuidade às atividades as crianças foram planear o que pretendiam fazer, e eu dei continuidade ao trabalho das pinturas rupestres na gruta com pequenos grupos.

Estava insegura, ainda assim; tentei que isso não transparecesse para as crianças; fizemos a pausa para o momento do lanche que decorreu um pouco mais agitado do que

habitualmente, e demos continuidade às atividades respeitando a rotina, o momento de arrumar e o momento de grande grupo antes de irem almoçar.

Conversei com as crianças sobre o seu comportamento, perguntei se achavam que tinham tido um comportamento adequado; fi-los refletir, disse-lhes que estava ali para aprender com eles e que precisava muito da ajuda deles para terminar o meu curso e ser uma boa educadora; entre umas palavras e outras, tinha de parar para chamar a atenção de algumas crianças que tendiam a destabilizar o grupo, tendo mesmo sugerido a 4 meninos que saíssem do grupo a fim de eles perceberem que o seu comportamento não estava a ajudar o grupo. Custou-me imenso tomar essa atitude, ainda mais sem o olhar da educadora para me transmitir “sim está certo” ou “não, não está”, mas fi-lo.

Fui almoçar com uma sensação de vazio, de incapacidade para conseguir fazer-me respeitar e refleti muito sobre isso. Quando regressámos do almoço, fizemos a escovagem dos dentes e sentámo-nos no tapete; teria de dar continuidade ao trabalho, e então pensei que não tínhamos ainda partilhado alguns cadernos de registo, nem mostrado alguns desenhos das planificações que eles tinham feito sobre as suas construções; e foi por aí que comecei. Este momento correu melhor, embora ainda com dificuldades em fazer-me ouvir.

Depois de terminado o tempo de componente letiva, refleti com a educadora sobre as dificuldades que senti durante a sua ausência na sala. A educadora deu-me imensa força, disse-me que aquele momento tinha sido importante para mim, no sentido em que teria de agir sozinha de acordo com o que sentia ser correto; procurou acalmar-me perante as inseguranças do momento e fazer-me compreender que esta dificuldade não se devia apenas à minha atitude mas também ao facto do grupo saber e sentir que a autoridade da sala não estava presente; nestas circunstâncias testaram-me para ver até onde eu permitia que eles fossem.

A educadora partilhou comigo que o facto de eu ter mostrado os meus sentimentos às crianças, ter-lhes mostrado como o comportamento deles me tinha entristecido foi uma mais-valia, pois consegui fazê-los refletir.

Perante as palavras da educadora compreendi que poderia melhorar alguns aspetos, deste modo procurei encontrar estratégias que me permitissem lidar com estas dificuldades, nomeadamente assumir uma atitude mais assertiva.

No dia seguinte, a meio da manhã, a educadora teve de se ausentar de novo, pedindo à auxiliar que me ajudasse. Fizemos um jogo com o grupo com o intuito de as crianças relaxarem e descontraírem pois seria o dia da apresentação à escola do 1º ciclo. O jogo chamava-se “Quem será?” e tinha como objetivo que as crianças, de olhos tapados, conseguissem identificar os amigos que estavam à sua frente, através do toque. O jogo decorreu de forma tranquila e sem grandes agitações; fiquei surpreendida, pois muitas das crianças, só pelo cabelo, pela sua espessura e comprimento, conseguiram identificar-se umas às outras. Interrompemos o jogo pois tínhamos de ir para a apresentação do “Som das cores”, uma dramatização realizada pelas crianças das duas salas do jardim-de- infância ao primeiro ciclo.

Quando terminou a apresentação, regressámos à sala e reuni o grupo no tapete; dei-lhes os parabéns e senti necessidade de refletir com as crianças sobre a apresentação; perguntei-lhes o que tinham sentido, se tinham sentido nervosismo; expliquei-lhes que por norma, quando trabalhamos ou fazemos demonstrações para pequenos grupos e para pessoas com quem estamos diariamente é mais fácil, e que, por vezes, na presença de muita gente acabamos por ficar nervosos e envergonhados; as crianças disseram que gostaram muito, que não ficaram nervosas e que se divertiram na atividade.

Nesse momento já consegui sentir-me um pouco mais confortável e confiante, senti que o grupo me ouviu e senti que estava no bom caminho; o nervosismo por estar sozinha perante o grupo estava a desvanecer-se. A educadora chegou à hora de almoço e partilhei com ela como havia sido a manhã; ela deu-me as coordenadas para a tarde e a força que eu precisava para continuar e teve de se ausentar de novo.

No período da tarde, depois da escovagem dos dentes, reuni com o grupo no tapete e comecei por lhes explicar o que íamos fazer. Iriamos recordar a história da abelha Zélia para ajudar os amigos que faltaram no dia anterior a compreender o que tínhamos feito e que depois iríamos fazer um trabalho sobre a história, por isso era muito importante partilhar e relembrar a história.

Inicialmente tive de novo dificuldade em obter a atenção do grupo: algumas crianças dispersavam a atenção, outras distraíam o grupo, umas falavam ao mesmo tempo do que eu.

Quando senti que estava a perder a capacidade de ali estar e de me fazer respeitar, parei, olhei em volta, respirei e arranjei estratégias para contornar a situação. Deixei-me libertar e conversei abertamente com o grupo sem receios; disse-lhes que assim não estávamos a ajudar os amigos que não tinham estado presentes no dia anterior, que eles também queriam conhecer a história, que não podíamos falar todos ao mesmo tempo porque essa não fazia parte das regras da nossa sala; mas sim, que podíamos falar um de cada vez e com o dedo no ar; lembrei-lhes a regra de falar baixo e para isso dei o exemplo, comecei por falar muito baixinho como que em sussurro, quase ninguém me conseguia ouvir; a intenção era que eles percebessem e sentissem que para me ouvir tinham de fazer silêncio.

Tive uma menina que me ajudou, que disse que estava com dor de cabeça, peguei nisso para mais uma vez lembrar o grupo que temos de respeitar os amigos e os adultos e que a amiga estava com dor de cabeça por estarem todos a falar ao mesmo tempo e alto.

Apelei, fui buscar argumentos, fiz uma cara de descontentamento, utilizei tudo o que me lembrei no momento, incluindo estratégias que a educadora costumava utilizar e consegui.

Ao fim de muito tempo, muito esforço, o grupo acalmou; recontámos a história de uma forma fantástica, utilizei com eles movimentos corporais como a escritora havia usado ao contar a história; correu muito bem e a prova disso é o trabalho que foi feito posteriormente.

Fiquei muito feliz, as crianças fizeram desenhos fantásticos, representações muito bonitas com pormenores da história que me levam a crer que o recontar da história foi feito de forma adequada tendo ajudado imenso nestas representações.

Quando a educadora chegou senti necessidade de partilhar com ela o quanto me sentia feliz e realizada, por ter a noção de que tinha conseguido por uma vez estar em grande grupo e ter capacidade de dar continuidade ao trabalho e sentir-me respeitada.

Considero que “estas provas de fogo” são necessárias para que crescamos enquanto profissionais, porque um dia, quando estivermos na nossa sala, seremos só nós e as crianças; não teremos ninguém por trás a dar-nos apoio e a transmitir-nos segurança.

Aprendi que por vezes é necessário tomarmos atitudes assertivas para com o grupo, mostrar-lhe o quanto as suas atitudes podem magoar e não ter medo de mostrar que nos encontramos tristes ou mesmo irritados. Recorri as minhas notas de campo, onde encontrei registos que exemplificam situações em que a educadora mostrou descontentamento pelas atitudes das crianças. De entre essas intervenções destaco as seguintes:

EC: -“Desculpem, amigos. Mas não podemos continuar, vocês não se encontram preparados para continuar esta tarefa importante”.

EC: - “Muito bem, agora sim. Podemos continuar, sentem-se preparados? Gosto tanto quando vocês querem aprender!

E.C: -“ De facto Vítor, eu gosto muito de ti, o grupo todo gosta muito de ti e tu és importante para nós, mas o teu comportamento não está bem!”

E.C: -“ Gonçalo toma conta de ti, toma conta do teu corpo, toma conta das tuas mãos!”

Ao longo do estágio procurei usar esta estratégia de intervenção nos momentos de grande grupo, se bem que muitas vezes tenha sido necessária a ajuda da educadora. Muitas estratégias foram usadas para estabelecer a disciplina com o grupo, desde sentar-me em frente ao grupo em silêncio à espera que me dessem a palavra, e recordo ainda situações em que eram as crianças a ajudarem-me como no exemplo que se segue:

Maria: -“ Oh Rita, não vês que a Sofia quer falar, estás a falar alto e não conseguimos ouvir o que ela quer dizer!”

José: - “ Sofia não consigo ouvir o que estás a dizer porque eles não se calam”;

Eu respondi: “Então José eu não posso nem devo falar mais alto, o grupo é que tem de fazer silêncio para me ouvir!” Em seguida o José fala para o grupo: -“ A Sofia calou-se e só vai falar quando vocês fizerem silêncio”. Até que todos se calam e uma das crianças diz. -“ Já estamos prontos para ouvir!”.

2.6. Estratégias novas lançadas por mim para promover a disciplina

Em educação e citando a educadora cooperante, “ não há receitas” e o que funciona muito bem com umas crianças, poderá não funcionar com outras; é certo que ao longo do meu período de estágio segui à risca os exemplos da educadora por compreender que faziam sentido; todos os dias e em todas as atividades que fazíamos a educadora arranjava estratégias novas, sempre no sentido de diminuir a indisciplina na sala e acreditando que as crianças tinham capacidades para tomarem decisões e para resolverem os conflitos.

A uma determinada altura, em conversa com a educadora, pensámos que poderíamos tentar adotar outras estratégias que ajudassem aqueles meninos de comportamento mais difícil a acalmar os seus comportamentos indesejáveis. Senti necessidade de recorrer ao professor Augusto Pinheiro, uma vez que já me tinha falado de umas mobilizações que eu supostamente deveria ter utilizado no contexto de creche mas que a educadora cooperante recusou. Depois de o professor me explicar como se faziam as mobilizações propus-me fazê-las com o grupo.

Tendo em conta que o meu período de estágio já tinha terminado, tornou-se mais difícil a realização das atividades; no entanto, o interesse, a vontade de perceber até que ponto estes exercícios seriam úteis na melhoria de alguns comportamentos, tanto no momento presente como para um futuro próximo, senti necessidade de continuar em contacto com o contexto, acordando com a educadora que iria ao jardim-de-infância duas vezes por semana até ao final do ano letivo, já após o fim do período de estágio.

Quando regresssei ao contexto, as crianças já sabiam que eu iria realizar atividades; no entanto, a sua curiosidade levou-as a fazerem-me as seguintes perguntas:

Joana:” - Sofia voltaste! Vais fazer jogos para nós nos portarmos melhor?”

Ricardo:” Como são os jogos que vamos fazer?”

Perante estas questões, senti necessidade de me sentar no tapete com o grupo e conversar com as crianças.

Eu: - “Lembram-se que ao longo do tempo que a Sofia cá esteve fizemos vários jogos ao som de música, jogos de interação com os amigos, esses jogos ajudavam-nos a descontraír, a sentirmo-nos mais calmos, relaxados, ajudavam-nos também a conhecermo-nos melhor a nós próprios e aos amigos, lembram-se? Então os jogos que a Sofia vai fazer convosco são parecidos!”

Descrição das mobilizações

Mobilização 1: Em pares, as crianças ficam de joelhos de frente uma para a outra, vão-se deitando lentamente para que fiquem com o corpo todo esticado e com os rostos perto, nomeadamente os olhos. A intenção é que as crianças consigam esticar-se ao mesmo tempo e isso requer atenção, concentração e que consigam respeitar o tempo do outro para estarem em sintonia. Depois de serem capazes de permanecer durante um pequeno período de tempo deitados a olharem-se nos olhos (cf. Apêndice 5).

Mobilização 2: Esta mobilização chama-se *rolo humano* e quando se trata de bebés, a primeira etapa consiste em ensinar as crianças a rebolar com a ajuda do adulto; neste caso, como todas as crianças já sabiam rebolar, não foi necessário essa primeira etapa.

Esta atividade é feita em pequenos grupos, um número considerável de crianças fica deitado no chão completamente direitas, esticadas e o mais junto possível, enquanto outra começa a rebolar por cima dos amigos até chegar ao final, quando chega ao final, deita-se, e uma outra criança levanta-se e faz o mesmo, e assim sucessivamente. Com esta atividade, pretende-se que as crianças consigam atingir um elevado grau de concentração, tal como uma postura correta, cada criança tem de aprender a tomar conta do seu corpo, caso contrário poderá sentir dor quando o amigo passa por cima de si (cf. Apêndice 6).

Depois de ter explicado ao grupo as mobilizações, exemplifiquei com uma das crianças para facilitar o entendimento do que era pretendido. Juntamente com a educadora, dividimos as crianças em dois grupos, enquanto um grupo executava a mobilização, optámos por pedir ao outro grupo que observasse com atenção os amigos para ver quem

conseguia estar concentrado; esta estratégia foi utilizada para as duas atividades; deste modo, conseguimos manter todas as crianças envolvidas e interessadas sem que se dispersassem enquanto aguardavam a sua vez.

As mobilizações decorreram durante três semanas, duas vezes por semana. Na primeira semana eu e a educadora considerámos que algumas crianças tiveram dificuldades em estar concentradas; conseguiram de facto realizar as mobilizações, mas não conseguiram olhar nos olhos uns dos outros, riam-se imenso, distraíam-se com facilidade; isto relativamente à primeira mobilização, relativamente á segunda não foi diferente; algumas crianças tiveram alguma dificuldade em conseguir tomar conta do seu corpo, posicionar bem o corpo para fazer o rolo, riam-se e queixavam-se quando os colegas passavam por cima dizendo que os magoavam. No final, refletimos com o grupo sobre as atividades, perguntámos o que tinham sentido, se tinham gostado, a opinião das crianças foi positiva.

Na segunda semana, em conjunto com a educadora, voltámos a refletir com o grupo sobre as mobilizações, qual o seu objetivo e o que seria necessário para que a sua intencionalidade fosse cumprida; considero que na segunda semana, as crianças tiveram um comportamento diferente, mais adequado; já foi possível verificar resultados ao nível da concentração na primeira mobilização: as crianças olharam-se nos olhos durante um período maior de tempo, relaxaram, sentiram-se confortáveis e tranquilas; na segunda mobilização, considero que também houve melhorias, uma vez que não houve queixas de dor quando faziam o rolo; foi visível a concentração das crianças.

Na terceira semana, não foram visíveis alterações. Confesso que estes exercícios deveriam ter sido feitos quando iniciei o estágio, pois este é um trabalho contínuo que poderá revelar melhorias de comportamento a longo prazo; no entanto, considero que o facto de ter aprendido estes exercícios e os ter experienciado ainda que por um período curto de tempo foi uma mais-valia para mim enquanto futura educadora.

Ao longo deste estágio compreendi que poderia ser eu mesma, agir com carinho e afeto para com as crianças, mostrando proximidade e compreensão mas ao mesmo tempo adotar uma postura firme quando necessário, nunca recorrendo a uma postura agressiva ou autoritária, tentando encontrar deste modo um equilíbrio necessário para uma boa relação pedagógica.

2.7. Auto-observação da experiência de estágio em jardim-de-infância

Considero importante refletir sobre a minha autoavaliação relativamente ao meu estágio em contexto de jardim-de-infância.

Penso que minha integração no contexto creio foi bastante positiva, consegui estabelecer sem muitas dificuldades uma relação de proximidade tanto com as crianças como com toda a equipa da instituição. A empatia e sintonia com a educadora cooperante foram espontâneas, provavelmente por me rever muito na sua maneira de ser.

Ao deparar-me com uma prática tão suave, tão democrática, fui entrando aos poucos, fui cautelosa, pois tive receio de ser invasiva, optei por observar na primeira semana, participando de acordo com a solicitação da educadora; quando percebi que aquela era a prática em que acredito, fui-me envolvendo aos poucos, fui-me soltando e participando de forma ativa na vida da sala verde.

Ao longo deste estágio muitas foram as aprendizagens que realizei com o apoio total e incondicional da educadora cooperante. Aprendi que refletir diariamente, antes, durante e após as situações ocorridas é fundamental para melhorar e fazer evoluir a nossa prática, bem como para adquirir estratégias de intervenção que permitam ajudar a resolver os conflitos e a velar pelo bom funcionamento do grupo. Segundo Maria João Santos não podemos falar de educação sem falarmos em autoeducação, ou seja, temos de “ (...) colocar em reflexão o nosso próprio caminho, com as aprendizagens que fizemos, com os valores e princípios que nos foram transmitidos e, assim, estarmos mais bem preparados para educar” (2011:24).

Aprendi que observar as crianças, ouvi-las, respeitar os seus sentimentos, procurar saber a origem das suas ações é verdadeiramente importante para que consigamos desenvolver uma relação pedagógica saudável e respeitosa.

Considero que o fato de ter adotado uma postura bastante observadora e interrogativa ao longo deste período de tempo ajudou-me a acalmar algumas das minhas inquietações e receios; em reflexão, eu e a educadora, chegámos à mesma conclusão: que um dos pontos mais fortes do meu estágio foi a capacidade de controlar e equilibrar a minha ansiedade que inicialmente era bastante visível e que, segundo a educadora, poderia ser fator prejudicial tendo em conta que o grupo tinha crianças com algumas dificuldades a nível da disciplina, e, esse fato poderia não ajudar no meu auto controlo da ansiedade, dos meus receios; no entanto, fui moderando essa mesma ansiedade à medida que me fui integrando de forma gradual; considero que tal fato foi possível pela minha evolução a nível de atitude e de crescimento intelectual e pelo apoio e disponibilidade da educadora cooperante.

Procurei quando necessário, adotar uma atitude mais firme e segura, mostrando sempre os meus sentimentos de desagrado face a comportamentos indesejáveis e perturbadores para mim e para o grupo, sempre no sentido de os fazer refletir sobre as suas ações. Aos poucos, fui conseguindo adquirir uma atitude diferente nos momentos de indisciplina, utilizando um tom de voz mais assertivo, sem nunca recorrer a gritos nem ao autoritarismo.

As estratégias de intervenção utilizadas pela educadora, com as quais me identifiquei e adotei estiveram sempre ligadas à transmissão de valores, ao respeito pelo outro, à partilha dos nossos sentimentos, sejam eles positivos ou negativos.

Ao longo deste estágio, muitas foram as atividades que desenvolvi com o grupo, umas sugeridas e motivadas pela educadora, outras por iniciativa própria; deste modo, procurei ao longo da minha intervenção corresponder sempre aos interesses e motivações do grupo e considero que as atividades propostas por mim, bem como as estratégias de intervenção que adotei no sentido de promover a disciplina, contribuíram para a construção de inúmeras aprendizagens imprescindíveis para uma boa prática futura.

Cheguei ao final deste estágio e senti-me uma pessoa “cheia”, instruída e intelectualmente realizada. Tudo o que vivi, aprendi, e cresci como ser humano fizeram-

me adquirir conhecimentos na área que me fascina e isso para mim só por si já é uma vitória.

Este estágio foi muito importante para mim a nível pessoal porque me tornou uma pessoa mais segura, mais convicta das minhas capacidades, tendo contribuído para a construção da minha identidade como futura profissional.

Sinto necessidade de referir que o resultado final deste estágio só foi possível graças ao apoio incondicional da educadora cooperante que o foi no verdadeiro sentido da palavra (o que não acontece muitas vezes), uma verdadeira educadora cooperante.

A educadora lançava-me diariamente desafios, ajudava-me a refletir, a perceber o sentido que as coisas têm ou não; motivava-me constantemente, fazia-me sentir vontade de querer saber mais todos os dias, de não ter medo de tentar e falhar, pois segundo ela, o importante era mesmo tentar e a educadora depositou em mim uma confiança que me permitiu agir e arriscar sempre. Todas as semanas, quando me entregava as minhas reflexões, estas vinham sempre acompanhadas de uma mensagem positiva, de força, de incentivo, e não há nada melhor do que o reconhecimento para que tenhamos vontade de fazer cada vez mais e melhor.

Relativamente aos afetos, não consigo descrever por palavras o que senti, o que vi e aprendi durante este estágio com a educadora cooperante; além de ver diariamente a educadora mimar, acarinhar as crianças, dar-lhes colo, vi também a forma como trabalhava a componente social, como ensinava as crianças a valorizarem-se, a respeitarem-se a si mesmas e aos outros; apreciei a forma natural como trabalhava a componente da disciplina com o grupo, e a coerência na sua prática. Durante todo o período de estágio, nunca ouvi a educadora elevar o tom de voz para chamar a atenção das crianças, não ouvi um grito, não vi uma mão no braço, não vi nada com o qual discordasse, foi maravilhoso.

Costumo dizer que há uma grande diferença entre ser “um professor” e ser “o professor”, da mesma forma que existe uma diferença abismal entre ser “uma educadora” e ser “a educadora”, a educadora do jardim-de-infância é-o sem dúvida e para se ser assim, é preciso ter amor pelo que se faz; só é possível fazermos bem algo se colocarmos amor no que fazemos, se gostarmos mesmo do que fazemos e eu sentia esse amor, essa paixão cada vez que entrava naquela sala.

É certo que tive receios em algumas situações; no entanto, e tendo em conta que esta profissão é muito humana, receios irão sempre existir, assim como receios de não estar a agir da melhor forma, se esta ou aquela estratégia será eficaz para o que pretendo; no entanto isto tem um lado é positivo, pois esse receio fará com que esteja em reflexão constante, sempre com o sentido de melhorar e de evoluir em prol do bem-estar das crianças.

Considero que ter passado por este contexto foi o momento mais importante de todo o meu percurso académico e sinto-me muito grata e muito feliz por ter tido oportunidade de conviver, aprender, crescer e criar laços com uma educadora tão completa, com um ser humano tão transparente e fantástico.

3. Análise de conteúdo das respostas das educadoras ao questionário

A educadora de jardim-de-infância respondeu à primeira questão enunciando diversas medidas que se podem ser consideradas como preventivas da indisciplina e instauradoras de atos disciplinados por parte das crianças. Nesse sentido, a educadora refere que constrói “uma rotina flexível mas consistente”, define as “regras de funcionamento” da sala e articula “a ação educativa com a auxiliar da sala”, utilizando para tal o trabalho em equipa, precisamente para estabelecer coerência e consistência educativas dos adultos face as crianças.

Por outro lado, ainda no âmbito desta questão a educadora enunciou um conjunto de intervenções e atitudes que visam a co construção com as crianças de um clima de disciplina auto consentida. Com essas intencionalidades, a educadora considera fundamental: “escutar as crianças e valorizar o seu contributo”; “promover a reflexão/ discussão entre os pares na tentativa de resolução dos conflitos”; “envolver as crianças na ação [visando] a tomada de consciência das situações/ comportamentos” e destaca ainda a importância de “registar em conjunto com as crianças de forma explícita e afirmativa as regras acordadas”. A educadora sublinha ainda que desenvolve “atividades promotoras de auto controle (jogos de expressão motora em particular”. A educadora refere que adota uma atitude genérica de bom senso que costuma adotar: “mostrar segurança, coerência e consistência na tomada de atitudes”.

Em flagrante contraste com estas fecundas respostas dadas à primeira questão pela educadora de jardim-de-infância, a educadora de creche limitou-se a responder de forma lacónica e ambígua, afirmando por exemplo que: “as estratégias que utilizo habitualmente para promover a disciplina na sala são as conversas com as crianças, a partilha de saberes, os momentos rotineiros e essencialmente a postura do adulto para com as crianças, pois quando estamos nessas situações temos que ser firmes e constantes”. O carácter vago de tais afirmações parece consistir numa resposta meramente formal à questão e, como veremos, de alguma forma contradiz as observações que realizei ao longo do período de estágio. Noutros termos, as afirmações da educadora de creche, aceitáveis e sensatas não expressam de forma alguma o que observei nas suas intervenções em momentos de instauração da disciplina.

A segunda questão que coloquei às educadoras relativamente à relação entre disciplina e afeto, aparentemente parece não fazer qualquer tipo de sentido. De facto, a educadora do jardim-de-infância ao responder a esta questão faz parecê-la totalmente desnecessária, pois a sua resposta simples, clara e com bom senso, confere um carácter óbvio à questão. No entanto, através da resposta da educadora de creche podemos ver a total pertinência desta questão que nos permite verificar a diferença abismal entre as concepções educativas de ambas as educadoras.

Na verdade, a educadora de creche refere que “a relação entre a disciplina e os afetos são momentos diferentes” em clara oposição face à expressão da educadora de jardim-de-infância que refere “são dois aspetos que de forma natural coexistem (...)”. Por outro lado, a educadora de creche salienta que “a criança tem que perceber quando é o momento de disciplina através da postura do adulto e da conversa e quando é o momento de afeto através dos mimos e carinhos”; em contrapartida, a educadora do jardim-de-infância acrescenta que “um não põe em questão o outro”.

Em clara oposição, as opiniões das educadoras fazem querer que, enquanto a educadora de jardim-de-infância considera os dois aspetos naturalmente ligados, a educadora de creche faz uma divisão dos momentos em que tenta implementar a disciplina e os momentos em que é afetiva com as crianças.

A educadora de jardim-de-infância respondeu à terceira questão de forma igualmente clara e simples deixando transparecer a sua verdadeira opinião relativamente à forma como lida com

os afetos em momentos que promove a disciplina, referindo que “a segurança e transparência de atitudes são importantes, (gosto muito de ti/vocês mas não aprovo o teu/vosso comportamento...)”. A educadora utiliza a valorização da criança mesmo quando esta tem um comportamento desadequado, mostrando o seu desagrado em relação à atitude da criança mas jamais relativamente à pessoa da criança.

A educadora de creche respondeu a esta mesma questão de forma confusa, referindo que “os afetos em momentos que promovo a disciplina são no simples facto, que o adulto quando chama ‘atenção’ da criança para tal situação, tem que ter cuidado na forma como o faz, para que a criança não pense que adulto já não gosta dela”. Apesar da forma confusa desta resposta, a conceção expressa pela educadora parece adequada. No entanto, esta resposta não está de acordo com as observações realizadas no contexto, o que é claramente visível ao longo deste relatório de investigação. A educadora refere ainda que “esse cuidado reflecte-se na conversa e na postura do mesmo [educador] para assim a criança não deixar de sentir segura e confiante no ambiente escola”. Esta afirmação parece ser o enunciado meramente formal do que a educadora pensa que deve ser dito, uma vez que não coincide com a sua intervenção.

Ao responderem a esta questão, ambas as educadoras referem a segurança e o bem-estar da criança como ponto crucial; no entanto, na prática, e pelo que consegui observar e registar, a educadora de jardim-de-infância tem uma posição coincidente com o que menciona, ao passo que a educadora de creche adota uma posição claramente oposta aos princípios que prescreve.

Relativamente à quarta questão, a educadora de jardim-de-infância descreve o modo como as regras da sua sala são estabelecidas, indicando que “vão sendo co construídas com as crianças de acordo com as situações vivenciadas”. De facto, pude constatar que as crianças participam ativamente na construção das regras à medida que vai surgindo a necessidade de as construir, mediante as situações vividas no contexto e nesse sentido, a educadora sublinha que existe “reflexão e partilha de opiniões em reuniões com todo o grupo”.

A educadora de creche responde a esta questão não sendo mais uma vez muito clara na sua resposta, afirmando: “as regras da disciplina na minha sala são estabelecidas através das conversas, dos momentos do quotidiano” não conseguindo eu entender com nitidez o que a educadora designa por “conversas e momentos do quotidiano”. Afirmo ainda que utiliza as

“rotinas, repetição dos atos” para construir as regras da sala “visto ser um contexto de creche”. Subentende-se por esta resposta que a educadora considera difícil a elaboração de regras com o grupo por ser um grupo de creche, o que a leva a utilizar os momentos de repetição dos atos para estabelecer as regras. Esta concepção parece ser adequada, no entanto, nunca assisti a nenhuma alusão explícita às regras feita pela educadora junto das crianças.

A quinta questão pretendia saber como as educadoras agem em situações de conflito entre crianças. A educadora de jardim-de-infância refere: “indico de forma clara que devem conversar entre elas sobre a situação e encontrar forma de resolver o conflito (...)”, e deste modo, a educadora declara que dá liberdade e autonomia às crianças para que estas tentem sozinhas resolver os conflitos, e simultaneamente mostra total disponibilidade para as ajudar, caso não estejam a conseguir por si: “antes de me afastar refiro ainda que estou disponível”. Embora a educadora espere que as crianças sejam capazes de resolver os conflitos autonomamente, fá-los sentir seguros e confiantes, uma vez que diz às crianças: “fico a aguardar que me digam qual a solução encontrada”.

Em oposição a esta resposta da educadora de jardim-de-infância, a educadora de creche parece substituir-se às crianças quando elas tentam resolver os conflitos, sendo a própria educadora a resolvê-los. É essa ideia que parece transparecer da seguinte afirmação: “tento perceber o porquê do mesmo, através da conversa, ouço as crianças e tento explicar de forma a resolver o conflito”. Partindo do princípio que muitos dos conflitos ocorrem fora do alcance do olhar do educador, creio que poderá haver injustiças na tentativa da educadora tentar resolvê-los, o que foi visível ao longo do meu período de estágio. A educadora reconhece a dificuldade em resolver os conflitos das crianças, referindo que “por vezes é mais difícil pois estamos a falar de um contexto de creche, onde as crianças têm muita dificuldade em partilhar, sendo a maior causa dos conflitos”.

Penso que a sexta e última questão não foi elaborada da melhor forma, uma vez que a educadora de jardim-de-infância não conseguiu compreender a verdadeira essência da questão, o que a conduziu a uma resposta que só parcialmente satisfaz a questão colocada.

O que se pretendia saber era como a educadora costuma agir em situação de conflito entre a criança e ela própria; no entanto, a educadora compreendeu a questão de outra forma, ou seja,

pensou que a estava a interrogar relativamente ao modo como age em relação a conflitos entre a crianças e o adulto, nomeadamente com estagiárias ou auxiliares. Tive conhecimento deste equívoco ao falar com a educadora após a leitura das suas respostas.

Independentemente de a questão não ter sido compreendida na totalidade, a resposta foi clara e sensata: “procuro não intervir no momento da ação no sentido de não desautorizar o adulto”. A educadora sublinha ainda que “logo que possível a situação é então esclarecida e refletida com o adulto em local e tempo adequados e sem a presença das crianças”.

A educadora de creche percebeu claramente a questão; no entanto, a sua resposta parece revelar uma conceção desvalorizadora da capacidade das crianças de dois anos para compreenderem o sentido de uma negociação de regras, uma vez que refere: “nos conflitos entre as crianças e os adultos, normalmente são adultos que resolvem as situações, pois estamos num contexto de creche”. Parece compreender-se por esta resposta que como as crianças são demasiado pequenas para tomar decisões, são os adultos que as tomam e decidem de forma arbitrária.

Refere ainda que “o adulto tem que explicar sempre à criança o porquê da situação”. Esta afirmação parece ter de novo um caráter unicamente formal que emergiu numa circunstância de uma resposta escrita a um questionário.

Capítulo V

Considerações Globais

Considero importante refletir neste último capítulo sobre os aspetos que mais marcaram todo este percurso. Ao longo de todo o meu percurso académico, quer na licenciatura, quer no mestrado, quer na vida pessoal (voluntariado) senti muitas dúvidas e receios quanto à minha competência para esta profissão.

Nunca tive dúvidas sobre os sentimentos que as crianças sempre me transmitiram e sobre o sentimento que tinha em relação a elas; no entanto, tendo em conta a minha forma de ser frágil e emocional, tinha dúvidas se conseguiria ter capacidade de me fazer respeitar, pois para ser uma profissional de educação não basta ter apreço pelas crianças, é necessário um conjunto de competências e aptidões.

Foi no estágio em creche que senti as maiores e as mais duras dificuldades; no entanto, durante este percurso consegui reconhecer a incerteza e as fragilidades como uma oportunidade de crescer como pessoa e como profissional.

Quando iniciei o segundo momento de estágio consegui adquirir conhecimentos, aprendizagens e intervenções que me permitiram esclarecer dúvidas, inquietações e ter a certeza daquilo que sou e no que acredito, o que por momentos foi comprometido pela educadora do contexto de creche.

Ao longo da elaboração deste relatório de investigação deparei-me com dificuldades sobre as quais considero importante refletir. Inicialmente, senti-me bastante perdida relativamente ao tema que iria explorar para esta investigação considerando que dificilmente conseguiria aliar a disciplina aos afetos; porém, com o auxílio dos professores e perante um importante período de reflexão, consegui compreender que a temática dos afetos se englobava nesta grande dimensão da disciplina. Pouco a pouco fui desmistificando as minhas concepções e dando forma a esta investigação.

Outra dificuldade sentida e que considero importante referir foi o fato de ter que conseguir ao mesmo tempo ser estagiária e investigadora; por vezes, envolvia-me tanto nas atividades, nos momentos de rotina, na vida das salas que me “esquecia” da minha investigação; no entanto, esta dificuldade foi mais sentida no contexto de creche, do que no jardim-de-infância, uma vez que a educadora do jardim-de-infância promovia muito e de forma sistemática a disciplina e deu-me total liberdade e apoio para que eu

trabalhasse na minha investigação diariamente em conjunto com o grupo e com ela própria.

Considero que foi imprescindível envolver-me profundamente num processo contínuo de reflexão, pois permitiu-me recolher e analisar as informações necessárias para este estudo como também ajudar-me na construção da minha identidade profissional.

Embora ao longo de todo o meu percurso académico eu tenha utilizado a reflexão como ferramenta de trabalho, só consegui compreender a sua relevância no segundo contexto de estágio com o apoio da educadora, apercebendo-me da evolução gradual que realizei ao longo deste estágio, através das minhas reflexões semanais.

Refletir constantemente sobre o sentido que as coisas têm para nós enquanto educadoras e para as crianças foi uma das aprendizagens que a educadora de jardim-de-infância me permitiu realizar, tal como refletir constantemente sobre as nossas intervenções sempre em prol do bem-estar e necessidade das crianças. Os laços que criei no contexto de jardim-de-infância, tanto com a equipa educativa da sala, como com as famílias e com as crianças, foram fundamentais para a minha evolução.

Relativamente à recolha de informação, creio que os inquéritos foram muito importantes pois ajudaram-me a interpretar as práticas das educadoras cooperantes, o que me ajudou a esclarecer dúvidas sobre o modo correto de agir e intervir junto das crianças.

Através da análise de conteúdo das respostas recolhidas em situação de inquérito, foi-me possível verificar se o que as educadoras defendem é exatamente o que ocorre na prática. Como é visível ao longo deste relatório, o inquérito respondido pela educadora de jardim-de-infância é fiel ao que observei durante o período de estágio; em contrapartida, as respostas dadas pela educadora de creche entram em conflito com as atitudes que tive oportunidade de observar e registar.

Analisar e interpretar as respostas dadas pelas educadoras não foi tarefa fácil, pois senti um certo receio de julgar ou tomar partido; no entanto, não consegui distanciar-me de tudo o que observei, sobretudo de situações que vão contra tudo em que acredito. Perante o cruzamento de informações recolhidas, constatei que não havia qualquer semelhança entre estas duas profissionais, o que coincide com a diferença abismal relativamente à forma como ambas responderam às questões.

Poderia tentar justificar esta oposição de práticas pela diferença de anos de experiência profissional de uma e de outra educadora; no entanto, e embora acredite que este seja um fator importante, não creio que seja razão para tanta discrepância a nível profissional.

Relativamente à dimensão interventiva exigida, considero que no contexto de creche não fui capaz de a realizar por todas as dificuldades sentidas ao longo desse estágio que me desmotivaram; embora tenha vivenciado um período de estágio com pouca liberdade para intervir, tenho a percepção que intervim e participei na resolução de alguns conflitos; no entanto, não foi suficiente para verificar qualquer tipo de mudança ou alteração.

Em contexto de jardim-de-infância, creio que todo o meu modo de agir e intervir quer sozinha quer com o apoio e em conjunto com a educadora nos momentos de construção da disciplina tiveram influência no comportamento do grupo; no entanto, as atividades concretas que me propus realizar com o intuito de melhorar alguns comportamentos não tiveram resultados visíveis pois já foram realizadas após o período de estágio e perto do final da componente letiva, estes exercícios deveriam ser contínuos e sistemáticos para que pudéssemos verificar se existiriam alterações.

Na valência de creche aprendi que as crianças apresentavam uma capacidade de aprender novas competências num espaço curto de tempo aprendi a compreender, a interpretar olhares, gestos, toques e choros, uma vez que a comunicação verbal por vezes não era totalmente explícita. Aprendi também que crianças destas idades se interessam por agarrar, explorar sentir e cheirar, mas também por representarem o que por norma veem no seu dia-a-dia.

No jardim-de-infância aprendi que todos os momentos de reflexão com a educadora foram a chave para superar alguns dos receios que tive inicialmente no contexto; com o apoio da educadora, tornei-me uma pessoa mais confiante e mais segura. Aprendi que deveria ouvir sempre as crianças de modo a entender alguns dos seus comportamentos. Aprendi também que as atividades deveriam procurar corresponder sempre aos seus interesses. Aprendi ainda que a capacidade de escuta, de negociação e de participação da criança na resolução dos seus conflitos são estratégias que têm como objetivo minimizar os conflitos.

Relativamente às práticas das educadoras, em creche, ao longo do estágio, observei algumas práticas que contradiziam a teoria estudada e abordada nas unidades curriculares; existem aspetos que devem ser valorizados, como é o caso da nossa própria autodisciplina enquanto adultos responsáveis e educadores, tendo em consideração se agimos de acordo com o que dizemos e fazemos. Como referi anteriormente, um profissional de educação não pode pedir à criança que não faça isto ou aquilo se em seguida faz, por exemplo: Assisti algumas vezes a educadora cooperante chamar a atenção a crianças para que estas não se levantassem da mesa do refeitório depois de comerem, quando a própria educadora almoçava de pé.

As crianças desta faixa etária (0 aos 3anos) tendem em disputar o poder com o adulto; cabe ao mesmo a responsabilidade e o bom senso de saber intervir de forma a gerir a partilha do seu próprio saber e transmitir à criança a segurança necessária para ela própria aprender a lidar com os seus próprios conflitos, sem ter de recorrer a gritos e castigos, negociando de forma justa e coerente.

Em jardim-de-infância tive oportunidade de constatar que a educadora procura observar a relação que as crianças tinham entre si de modo a auxiliá-las quando necessário; procurava proporcionar-lhes um sentido de autonomia, pois acredita que algumas capacidades têm de ser desenvolvidas pelas próprias crianças, tais como a capacidade de resolução dos seus conflitos. A educadora partilhou comigo que nem sempre as crianças conseguem resolver os conflitos, e deste modo, sublinhou a sua posição enquanto mediadora, de modo a proporcionar uma relação de apoio, mas nunca resolvendo os conflitos por elas.

A negociação e a participação ativa das crianças na vida da sala são outras estratégias que a educadora utiliza, permitindo que participem na tomada das decisões, na construção das regras, na organização do espaço e expressando as suas opiniões em grande grupo. No entanto, embora a educadora dê total liberdade e autonomia às crianças, quando tem de ser assertiva no seu modo de agir de forma a fazer prevalecer a disciplina na sala, fá-lo sem nunca recorrer a gritos ou ao autoritarismo. A educadora manifesta os seus sentimentos de desagrado perante alguns comportamentos das crianças sem nunca desvalorizar a criança mas sim a sua ação.

Todo o trabalho desenvolvido em sala pela educadora tem como intencionalidade a educação da criança para a autodisciplina e para a responsabilidade, o que previne em grande parte a indisciplina.

Sinto necessidade de refletir sobre todo o trabalho que foi feito até chegar àquele ponto, como em conversa partilhei com a educadora, senti muita vontade de ter efetuado o meu estágio no início do ano letivo, para ter acesso ao momento em que as crianças chegaram à escola, quando a educadora recebeu o grupo pela primeira vez; na verdade, é muito bom chegar lá e ver toda esta disciplina aliada aos afetos, mas fiquei sem saber como decorreu todo o percurso que foi feito até ao momento em que eu iniciei o estágio. Este é um trabalho que se faz de forma gradual, um trabalho pensado, estruturado, todo um caminho que se faz, repleto de intencionalidades e de estratégias para conseguir o resultado que eu observei no estágio de jardim-de-infância.

Enquanto futura educadora de infância, tenho noção de que estes contextos de estágio, bem como as práticas das educadoras cooperantes, foram uma mais-valia para a construção da minha identidade profissional, conduzindo-me para uma prática futura apetrechada de modos de intervenção com os quais me identifiquei claramente e deixando para trás outros com os quais não concordei minimamente.

Chegado o final deste longo e duro percurso, creio que todas as dificuldades que encontrei pelo caminho e a capacidade de refletir que tive sobre elas, fizeram-me crescer e aprender de forma significativa. Tive a intenção de aprender mas também de proporcionar a estas crianças uma relação de carinho e amizade.

Por vezes, cruzamo-nos com pessoas que nos confundem, que nos fazem pensar se é mesmo aquilo que queremos ser pelas práticas que vemos e com as quais não sentimos nenhuma concordância, que nos fazem sentir medos, receios, hesitações.

Eu sei que ao longo da vida, vou encontrar, cruzar-me com pessoas diferentes, com boas educadoras, com educadoras menos boas, mas precisava deste estágio para esclarecer inquietações dentro de mim, para perceber que é possível que os afetos e a disciplina andem de mãos dadas. Sei que tenho ainda um longo percurso a percorrer e terei sempre, pois ser educadora de infância é estudar diariamente, é depararmo-nos com o imprevisível e saber agir em situações inesperadas, é dar muito de nós, é trabalhar com a razão e com o coração.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Professor- Investigador : Que sentido? Que formação?* Aveiro;
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições ASA;
- Amado, J. S. (2000). *A Construção da Disciplina na Escola – Suportes teórico-práticos*. Porto: Edições ASA;
- Antonucci, R. Longo, C. (2007). *Emergência e evolução do conceito de indisciplina escola*, Pesquisa em Debate, edição 6, v. 4, n. 1, ISSN 1808-978X;
- Amado, João; Freire, I. Carvalho, Elsa & André, Maria João (2009). O Lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp.75-86;
- Bogdan, R. & Biklen S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora;
- Bento, A. (2012). *Investigação quantitativa e qualitativa: (dicotomia ou complementaridade?)* Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 64, ano VII (pp. 40-43). ISSN: 1647-8975;
- Batista. D.F (2014). *O Papel do Adulto na resolução de conflitos entre crianças do jardim-de-infância*. Relatório da Prática Profissional Supervisionada do Mestrado Educação Pré-Escolar, escola Superior de Educação, Lisboa;
- Coutinho, C. Sousa, A. Dias, A. Bessa, F. Ferreira, M. Vieira, S. (2009). *Psicologia Educação e Cultura: Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Instituto de Educação, Universidade do Minho;
- Coutinho, C. (2011), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*, Coimbra, Edições Almedina;

- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta;
- Carita, A (2005). *Conflito, Moralidade e Cidadania na Aula*. Porto: Campo das Letras;
- Carita, A. & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial presença;
- Costa, M. (2011). Freinet: suas contribuições ao processo de sensibilização ambiental, em especial a “aula das descobertas. Dissertação de Mestrado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná;
- Corsi, B. (2011). *Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil: o que elas pensam e falam sobre isso*. Educar em Revista. 42, 279-296;
- Cuambe, C.I (2012). *Reflexão sobre as Práticas Educativas de um Educador de Infância Um Estudo Autobiográfico*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Área de Análise e Intervenção em Educação, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa;
- DeVries, R. & Zan, B. (1998). *A Ética na Educação Infantil – O ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Medicas;
- Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora;
- Ferraz, M. & Feio, A. (2011). *Educação Expressiva - Um Novo Paradigma Educativo*. Tutitrev;
- Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na pedagogia – em – participação*. Porto editora;
- Gonçalves, A.T (2012). *O trabalho em equipa, a reflexão pedagógica nos momentos de trabalho em equipa*. Relatório de estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educação, Setúbal;
- Gomez, M.; Serrats, M. (2000). *Como criar uma boa relação pedagógica*. ASA Editores;
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian;

- Katz, L. & McClellan, D. (2006). In Formosinho, J. (org.); Katz, L.; McClellan, D. & Lino, D., *Educação pré-escolar – A construção social da moralidade* (3.^a edição). Lisboa: Texto Editores;
- Katz, L. & McClellan, D. (2003). O Papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Formosinho (Org.). *Educação Pré-escolar – a construção social da moralidade*. (pp.12-50). Lisboa: Texto Editores;
- Lourenço, J. Oliveira. M. Monteiro, S (2004/2005). *Investigação Ação-Princípios Gerais*;
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora;
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica/Ministério da Educação;
- Nascimento, I. (2003). A dimensão interpessoal do conflito na escola. In Costa, M. (2003). *Gestão de Conflitos na Escola*. (pp. 194 - 255) Universidade Aberta;
- Sousa, A. Dias, A. Bessa, F. Ferreira, M. Vieira, S. (2008). *Investigação Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Tese de Mestrado em Tecnologia Educativa, Universidade do Minho.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação Ação á educação inclusiva. *Revista lusófona da educação*;
- Sousa. S.M (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em ciências da Educação: Educação Especial-Intervenção Precoce na Infância, Universidade Fernando Pessoa, Porto;
- Tierno, B. (1989). *O teu filho. Problemas e Conflitos*. (A. Telo, Trad.) Lisboa: TERRAMAR - Editores, Distribuidores e Livreiros, Lda;
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora;
- P.Vayer, MH Coelho, A. Pinheiro (1990). *A observação da criança*. Editora Manole Ltda.
- Walsh, D.Tobin, J. & Graue, M. (2002). “*A Voz interpretativa: Investigação qualitativa em Educação de Infância*”. In B. Spodek. *Manual de Investigação em Educação de Infância*, p. 1037-1066. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Índice dos apêndices

Apêndice 1: Questionário às educadoras.....	138
Apêndice 2: Atividade lançada por mim no contexto de creche.....	141
Apêndice 3: Retrato meu elaborado pelas crianças do jardim-de-infância	142
Apêndice 4: Negociação entre crianças no jardim-de-infância.....	143
Apêndice 5: Mobilização 1 em contexto de jardim-de-infância.....	144
Apêndice 6: Mobilização 2 em contexto de jardim-de-infância.....	144
Apêndice 7: Resposta ao questionário da educadora de creche.....	145
Apêndice 8: Resposta ao questionário da educadora de jardim-de-infância.....	146

Apêndice 1: Questionário às educadoras

Questionário

No âmbito do trabalho alusivo ao relatório final que tem por base o tema “*Disciplina na Creche e no Jardim-de-Infância*” do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Setúbal, com este questionário pretendo conhecer a opinião das educadoras cooperantes dos contextos de estágio em Creche e em Jardim-de-Infância relativamente ao tema.

Questões:

1- Quais as estratégias que habitualmente utiliza para promover a disciplina?

2- Na sua opinião que relação existe entre a disciplina e o afeto?

3- Como lida com os afetos em momentos em que promove a disciplina?

4- Como são estabelecidas as regras da disciplina na sua sala?

5-Como costuma agir em situações de conflito entre crianças?

6- Como costuma agir em situações de conflito entre as crianças e os adultos?

Apêndice 2: Atividade lançada por mim em contexto de creche



Apêndice 3: Retrato meu elaborado pelas crianças do jardim-de-infância



Apêndice 4: Negociação entre crianças no jardim-de-infância



Apêndice 5: Mobilização 1 em contexto de jardim-de-infância



Apêndice 6: Mobilização 2 em contexto de jardim-de-infância.....



Apêndice 7:Resposta ao questionário da educadora de creche

RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO:

1. As estratégias que utilizo habitualmente para promover a disciplina na sala são as conversas com as crianças, a partilha de saberes, os momentos rotineiros e essencialmente a postura do adulto para com as crianças, pois quando estamos nessas situações temos que ser firmes e constantes.
2. A relação entre a disciplina e os afetos são momentos diferentes, pois a criança tem que perceber quando é o momento de disciplina através da postura do adulto e da conversa e quando é o momento de afeto através dos mimos e carinhos.
3. Os afetos em momentos que promovo a disciplina são no simples facto, que o adulto quando chama “atenção” da criança para tal situação, tem que ter cuidado na forma como o faz, para que a criança não pense que adulto já não gosta dela. Esse cuidado reflecte-se na conversa e na postura do mesmo para assim a criança não deixar de sentir segura e confiante no ambiente escola.
4. As regras da disciplina na minha sala são estabelecidas através das conversas, dos momentos do quotidiano – rotinas, da repetição dos actos, visto ser um contexto de creche.
5. Em situações de conflito entre as crianças tento perceber o porquê do mesmo, através da conversa, ouço as crianças e tento explicar de forma a resolver o conflito, por vezes é mais difícil pois estamos a falar de um contexto de creche, onde as crianças têm muita dificuldade em partilhar, sendo o maior causa dos conflitos.
6. Nos conflitos entre as crianças e os adultos, normalmente são adultos que resolvem as situações, pois estamos num contexto de creche. Claro que o adulto tem que explicar sempre à criança o porquê da situação.

Apêndice 8: Resposta ao questionário da educadora de jardim-de-infância

Questionário

No âmbito do trabalho alusivo ao relatório final que tem por base o tema “*Disciplina na Creche e no Jardim-de-Infância*” do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Setúbal, com este questionário pretendo conhecer a opinião das educadoras cooperantes dos contextos de estágio em Creche e em Jardim-de-Infância relativamente ao tema.

Questões:

1- Quais as estratégias que habitualmente utiliza para promover a disciplina?

- Envolver as crianças na ação... tomada de consciência das situações/comportamentos... definição das regras de funcionamento;
- Escutar as crianças e valorizar a seu contributo;
- Registrar (escrito e fixar na sala) em conjunto com as crianças de forma explícita e afirmativa as regras acordadas;
- Implementar uma rotina flexível mas consistente;
- Promover a reflexão/discussão entre os pares na tentativa de resolução dos conflitos;
- Mostrar segurança, coerência e consistência na tomada de atitudes;
- Articular a ação educativa com a auxiliar da sala / trabalho de equipa;
- Desenvolver atividades (ex. jogos de expressão motora em particular) promotoras de auto controle.

2- Na sua opinião que relação existe entre a disciplina e o afeto?

São dois aspetos que de forma natural coexistem ... um não põe em questão o outro.

3- Como lida com os afetos em momentos em que promove a disciplina?

A segurança e transparência de atitudes são importantes, (gosto muito de ti/vocês mas não aprovo o teu/vosso comportamento...)

4- Como são estabelecidas as regras da disciplina na sua sala?

Vão sendo co-construídas com as crianças de acordo com as situações vivenciadas, reflexão e partilha de opiniões em reuniões com todo o grupo.

5-Como costuma agir em situações de conflito entre crianças?

Indico de forma clara que devem conversar entre elas sobre a situação e encontrar forma de resolver o conflito, antes de me afastar refiro ainda que estou disponível e fico a aguardar que me digam qual a solução encontrada.

6- Como costuma agir em situações de conflito entre as crianças e os adultos?

Procuro não intervir no momento da ação no sentido de não desautorizar o adulto. Logo que possível a situação é então esclarecida e refletida com o adulto em local e tempo adequados e sem a presença das crianças.